L’école primaire en France

Rapport au Haut Conseil de l’Éducation

Agnès FLORIN

Nantes Atlantique Université

Laboratoire de Psychologie

« Education, cognition, développement »

(Labécd, EA 3259)

agnes.florin@univ-nantes.fr

30 octobre 2006 - 15 janvier 2007

Introduction

Ce rapport ne vise pas l'exhaustivité. Il s'agit d'un éclairage sur des points forts ou problématiques ou des leviers possibles pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Des thèmes essentiels ne sont pas traités, parce que la commande a porté sur des points spécifiques qu'il fallait traiter dans un délai court, ou parce qu'ils seront examinés par d'autres contributeurs. C'est le cas de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, par exemple, de la gestion du système éducatif, etc. Pour les mêmes raisons, certains aspects sont nettement plus développés que d'autres.

Le rapport est constitué de cinq parties :
La première est consacrée à la prise en compte des besoins des jeunes enfants à l'école maternelle. Après avoir dégagé la spécificité de l'école maternelle, on examinera les questions suivantes : l'accueil des enfants de moins de trois ans, les progressions à l'école maternelle et l'importance du jeu, la maîtrise du langage, le « vivre ensemble » ou développement des compétences sociales, la nécessité d'une pédagogie explicite (apprendre à apprendre), l'accueil des enfants handicapés, la continuité des apprentissages entre maternelle et élémentaire, la durée des effets positifs ou négatifs de la scolarisation des jeunes enfants.
La seconde partie traite de certains apprentissages à l'école élémentaire : l'oral, l'écrit et la culture enfantine. Elle se décompose en deux questions : langage oral, lexique et production écrite ; prise en compte de l'impact des médias dans la culture enfantine.
L'évaluation et son usage en maternelle et en élémentaire constitue le thème de la troisième partie. On défend l'intérêt de l'évaluation pour l'aide aux apprentissages, ce qui est l'objectif de la banque d'outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages pour la grande section et le cours préparatoire. On discute l'impact des évaluations négatives implicites sur la construction de soi chez les élèves, avant d'aborder l'évaluation à l'école élémentaire : la nouvelle évaluation de CE1, les évaluations de rentrée CE2, PIRLS et le bilan de fin de primaire. Des éléments de réflexion générale sont proposés.
Dans une quatrième partie, sont examinés les effets de l'organisation pédagogique sur le développement des compétences des élèves. Trois aspects sont considérés : le travail en petits groupes, les intervenants multiples dans la classe, le redoublement.
La cinquième et dernière partie est consacrée à la préparation au collège et à la prise en charge des difficultés scolaires à l'école primaire.
La conclusion synthétise quelques éléments des différentes parties et ouvre sur d'autres

propositions plus générales qui mériteraient d'être expérimentées et évaluées en France.
Pour chaque thème abordé, on s'appuie sur des travaux référencés, dont certains ont été réalisés dans de nombreuses écoles maternelles et élémentaires avec mes collègues et doctorants, que je tiens à associer et à remercier.
La réalité de l'enseignement en maternelle et en école élémentaire est diverse, voire hétérogène. Mettre l'accent sur des points problématiques ne signifie pas ignorer la qualité de ce qui est pratiqué dans nombre d'écoles en France, grâce au dynamisme et à l'investissement personnel des enseignants. Les analyses et propositions de ce rapport sont guidées par un souci d'équité, afin que les meilleures conditions de scolarisation soient accessibles à tous les enfants, quel que soit leur lieu de scolarisation et leurs caractéristiques personnelles.
On s'efforce de dégager chaque fois des propositions concrètes qui n'engagent, bien sûr, que l'auteur du rapport, même si elles ont fait l'objet de discussions avec des « acteurs du système » : membres de directions du ministère en charge de l'éducation nationale, membres des corps d'inspections et des équipes de circonscriptions, responsables syndicaux et associatifs, enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, chercheurs, et, bien sûr, élèves de maternelle et d'élémentaire, trop souvent oubliés dans les consultations.
Que chacun soit ici remercié pour m'avoir aidée dans ma recherche documentaire ou pour le temps consacré à nos échanges.

1. LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS DES JEUNES ENFANTS A L'ECOLE MATERNELLE

1.1. La spécificité de l'école maternelle française

Dans la recherche internationale, l'école maternelle est un mode d'accueil « préscolaire » parmi d'autres. En France, ce n'est pas le cas, pour de nombreuses raisons :
- D'abord, tous les enfants ou presque y sont scolarisés dès l'âge de trois ans, et ceci depuis 15 ans, bien qu'elle ne soit pas obligatoire. La scolarisation de tous les cinq ans a été réalisée en 1970-71, celle des quatre ans dix ans plus tard (en 1980-81) et celle des trois ans encore dix ans après, en 1990-91.
- La France partage avec la Belgique la possibilité de scolariser les enfants de 2 à 3 ans, à certaines conditions.
- Nous avons des écoles maternelles partout en France, dans les villes et à la campagne, en

plaine et en montagne, dans les ZEP et les quartiers favorisés, et qu'il y en a toujours une près de chez nous. Les autres modes d'accueil, notamment collectifs (crèches, etc.) ne sont pas aussi accessibles sur l'ensemble du territoire.

- Elle est la seule à être gratuite pour les usagers, et elle accueille les enfants quelles que soient leur langue de première socialisation, leurs familles et leurs conditions de ressources ou de travail.

- Elle est intégrée au système éducatif dans le cadre de l'école primaire et dispose de programmes spécifiques tout comme l'école élémentaire, alors que, dans de nombreux pays, les établissements préscolaires dépendent des ministères des Affaires sociales, de la Santé ou de la Famille (exemples : Danemark, Allemagne, Espagne, Portugal). Historiquement, elle s'est développée par le pôle de l'instruction alors que d'autres pays faisaient le choix de l'hygiène et des soins physiques. D'autres spécificités pourraient être soulignées, mais ce n'est pas ici le propos.

Ce n'est pas un mode d'accueil comme les autres, parce que la France a construit à la fin du 19ème siècle, puis au 20ème siècle, une école de la République, porteuse d'un certain nombre de valeurs, qui a contribué à développer l'unité nationale à partir de ses régions alors culturellement et linguistiquement différenciées, et l'école maternelle en est le premier niveau. C'est l'école qui nous a fait vivre ensemble. Et c'est pour cela qu'on lui a fait confiance pour accueillir aussi les enfants de 2 à 3 ans, du moins ceux qui sont prêts à être scolarisés.

1.2. L'accueil des enfants de moins de 3 ans

Cette possibilité existe dans les textes depuis la création de l'école maternelle, même si elle n'a commencé à être utilisée qu'à partir des années 60 : 10% en 1960, 15% en 1970, 35 à 36% entre 1980 et 2000. On enregistre une baisse au cours des dernières années sous l'effet de la reprise démographique : 28,8% en 2003, 24,5% en 2005[1]. Les « 2 ans » servent souvent de « variable d'ajustement » : on les scolarise dans la mesure où on a déjà pu scolariser les plus âgés et s'il reste de la place dans les classes. Mais, seuls les enfants ayant 2 ans révolus sont scolarisables ; c'est donc, de fait, près de 40% des enfants nés entre le 1/1/2003 et le 31/8/2003 qui ont été scolarisés en 2005. Une minorité des enfants de 2 ans à 2 ans et demi est scolarisée et les moins de 3 ans à l'école sont majoritairement des enfants de 2 ans et demi à 3

[1] Source : Ministère de l'Education Nationale (2006). *L'état de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n°16, octobre.

ans.

La taille des classes de maternelle, voisine de 40 dans les années 1970, a été ramenée progressivement à une moyenne de 25 élèves. L'enseignant de maternelle –généralement une enseignante- est aidé (e) par une ATSEM[2] à temps complet, ou à temps partiel lorsque celle-ci doit intervenir dans plusieurs classes. En comparaison, la taille des classes élémentaires est passée dans la même période de 26 à 23 élèves environ.

1.2.1. Les critiques sur la scolarisation des moins de 3 ans

Pour autant, cette scolarisation précoce fait périodiquement débat, et souvent sous la forme d'une question très réductrice : l'école à 2 ans, oui ou non ? Question réductrice, parce qu'il ne peut y avoir une seule réponse pour tous et partout. Tous les enfants ne sont pas scolarisables à deux ans ; toutes les écoles maternelles ne sont pas prêtes à les accueillir. Les critiques émanent surtout des pédopsychiatres ou sont inspirées par leurs prises de position. Rappelons toutefois que les pédopsychiatres se fondent sur les cas cliniques qu'ils voient en consultation, et que par définition, ils reçoivent plutôt les enfants qui ne vont pas bien, ce qui ne saurait être considéré comme une population représentative des enfants scolarisés. Il n'est pas possible de généraliser des conclusions fondées sur des populations spécifiques, ce qui ne signifie pas qu'on doive pour autant ignorer les besoins de telles populations.

Les critiques ont porté successivement sur trois aspects :

- de mauvaises conditions d'accueil des jeunes enfants à l'école avec 25 élèves par classe en moyenne pour un adulte enseignant (en comparaison, les normes en crèche sont de « 1 adulte pour 8 enfants qui marchent ») ; de fait, c'est occulter le fonctionnement réel des petites sections, dans lesquelles, en plus de l'enseignant, intervient une ATSEM, au moins à temps partiel[3], et souvent à temps complet, ce qui alors n'est guère éloigné des normes d'encadrement des crèches[4] ;
- de mauvaises conditions pour le développement du langage, les enfants étant supposés avoir peu d'échanges verbaux individuels avec un adulte au cours de la journée de classe, ce qui entraverait leur développement langagier ;
- un manque de prise en compte des besoins affectifs des jeunes enfants dans le cadre

[2] ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles ; personnel rémunéré par les collectivités territoriales et titulaire du CAP petite enfance.

[3] Dans ce cas, le temps de travail de l'ATSEM est souvent réparti entre les petits le matin et les plus grands l'après-midi, pendant la sieste des petits.

[4] Encore faudrait-il ajouter que l'ensemble des professionnels est comptabilisé dans ces taux d'encadrement en crèche, y compris le personnel qui n'est pas en responsabilité directe d'un groupe d'enfants.

scolaire.

Il faut noter au passage que les opposants à l'école maternelle à 2 ans[5] assimilent souvent dans la même critique les modes d'accueil collectif et l'école maternelle.

Or, les recherches internationales (Florin, 2004, pour une revue de question), y compris celles qui ont été conduites dans le cadre de l'OCDE, montrent que *le déterminant essentiel de l'impact positif d'un accueil préscolaire extrafamilial sur le développement psychologique des enfants est la qualité de cet accueil, qui est indépendante de son type, collectif ou individuel.*

1.2.2. Les effets positifs de la scolarisation précoce

* <u>Le développement du langage et les compétences scolaires</u>

Tout d'abord, il convient de rappeler brièvement les résultats concernant les effets incontestables de cette scolarisation précoce, résultats obtenus quelles que soient les méthodologies utilisées (Florin, 2002a, pour une revue de question). Globalement, sur l'ensemble de la population scolarisée, toutes caractéristiques confondues, les effets apparaissent limités par rapport au poids d'autres variables, comme le milieu social ou le trimestre de naissance par exemple. Si l'on prend comme référence la scolarisation à 3 ans, la scolarisation à 2 ans accroît, mais faiblement, l'accès au CE2 sans redoublement (environ 3%). En revanche, la scolarisation après 3 ans est pénalisante et réduit nettement (de 11% environ) les chances d'accéder au CE2 sans redoublement, comme le montre le suivi par le Ministère de l'Education Nationale d'un panel de près de 10 000 élèves, dit « Panel CP » (voir tableau ci-dessous). Ces écarts relatifs existent aussi pour les évaluations des acquis des élèves à l'entrée du CP. Notons au passage que l'efficacité d'une scolarité de trois années en maternelle est ainsi démontrée, par rapport à une durée de scolarisation plus réduite.

Age de 1ère scolarisation	Accès au CE2 sans redoublement
2 ans	90,8%
3 ans	87,7%
4 ans	76,6%

Relation entre l'âge de la première scolarisation
et le taux d'accès au CE2 sans redoublement (d'après les données de la DEPP, 2003)

On pourrait objecter que scolariser après l'âge de 3 ans actuellement concerne des populations

[5] Association française de psychiatrie. Journée « La scolarisation des enfants de 2 ans : une fausse bonne idée », Paris, Assemblée Nationale, 2004.
Brisset, C. & Golse, B. (2006). *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.

très limitées et spécifiques (enfants du voyage, migrants,…), qui ne seraient pas comparables à la population scolarisée à 3 ans. Mais ces résultats confirment des statistiques plus anciennes, obtenues à une période où la scolarisation en maternelle dès 3 ans était loin d'être généralisée.

Durée de préscolarisation	Absence de redoublement (en %)
aucune	46,6
1 an	59,5
2 ans	63,3
3 ans	69,7
4 ans	71,6

Taux de scolarité sans redoublement en fonction de la durée de préscolarisation: enfants entrés en sixième en 1980 (statistiques du Ministère de l Education Nationale ; Le Monde de l Education, novembre 1982, page 22).

L'avantage de la scolarisation précoce se retrouve dans plusieurs domaines en CP, et sont encore sensibles plusieurs années après (Caille, 2001) : la compréhension orale, la familiarité avec l'écrit (vocabulaire, prélecture, concepts de temps et d'espace) et les compétences numériques. Mais ces gains sont plus faibles, comparés à ceux qu'on obtient avec une scolarisation à 3 ans par rapport à une scolarisation à 4 ans, et les écarts entre les âges de première scolarisation se réduisent au cours du cycle 3 (CE2, CM1, CM2).

En analysant les résultats plus finement (toutes les études le confirment, avec des méthodologies diverses et sur des cohortes d'élèves de quelques centaines à plusieurs milliers, suivis pendant plusieurs années), on montre que tous les élèves ne profitent pas également de cette scolarisation précoce. Les plus grands bénéficiaires se situent aux deux extrémités de l'échelle sociale ; tout d'abord, les enfants de milieux social défavorisé, et les effets sont plus sensibles en ZEP qu'hors ZEP. On trouve aussi des effets positifs chez des enfants de milieux très favorisés (cadres supérieurs, professions libérales) ou très au fait des questions scolaires (enseignants), chez lesquels le choix de la scolarisation à 2 ans est probablement un aspect de leurs stratégies éducatives de réussite (Florin, 2002a ; DEP, 2003 ; Jeantheau & Murat, 1998). *Ainsi, la scolarisation précoce ne pénalise pas les enfants dans leur développement langagier, bien au contraire, puisque toutes les études convergent pour souligner, avec des méthodologies diverses, l'impact positif sur cet aspect du développement* (Florin, 2004, pour une revue de question). C'est peut-être pour cela que l'argument du déficit linguistique est désormais moins mis en avant et qu'il est supplanté par celui du manque de sécurité affective.

* Le développement affectif

Or, la vie dans des structures collectives (crèches ou écoles maternelles) n'entraîne pas plus d'agressivité chez les enfants que dans un mode d'accueil individualisé, comme le montrent les travaux de la littérature internationale dans de nombreux pays (Florin, 2004). Pour notre part (Macé & Florin, 2005), nous avons comparé également la qualité des liens d'attachement[6] des enfants en crèche et à l'école : il apparaît que les enfants sont aussi sécurisés dans les deux institutions (attachement à l'enseignante comparé à l'attachement à l'éducatrice de crèche). La qualité de cet attachement est liée principalement à la sécurité de l'attachement aux parents ; rappelons que la majorité des enfants (les 2/3 environ) ont un attachement sécurisé avec leurs parents, les autres ayant un attachement insécurisé (évitant, ambivalent ou désorganisé). Quelle que soit la qualité de l'attachement maternel, il n'y a pas de différence significative entre le degré de sécurité avec l'enseignante et le degré de sécurité avec l'éducatrice de crèche. Cette absence de différence se retrouve si l'on considère la qualité de l'attachement paternel. Pour moitié d'entre eux, les enfants insécurisés avec leur mère sont sécurisés avec le professionnel du mode d'accueil, et ceci tout autant à l'école qu'à la crèche. Pour les enfants insécurisés avec leur père, plus de 60% d'entre eux ont une relation sécurisée avec le professionnel du lieu d'accueil, tant à l'école qu'à la crèche. Ainsi, et contrairement à ce qu'affirment certains pédopsychiatres en se fondant sur les jeunes patients reçus en consultation (probablement pour des perturbations relativement importantes), les enfants insécurisés avec leurs parents trouvent des compensations affectives avec un attachement sécurisé dans le lieu d'accueil, pour la moitié d'entre eux, voire davantage, que ce soit à l'école ou à la crèche.

1.2.3. Les conditions d'une scolarisation réussie des tout-petits

* Du côté des enfants

[6] Selon Bowlby (1907-1990), pédiatre et psychanalyste anglais, l'enfant naît avec un besoin primordial de contact et de protection. Il s'agit d'un besoin primaire, inné, et indépendant des autres besoins physiologiques, d'établir un lien stable et sécurisant avec une « figure d'attachement » répondant à ses besoins et sensible à ses émotions. La mère est généralement la première « figure d'attachement », mais les bébés développent très vite des attachements multiples, selon les expériences partagées avec d'autres « donneurs de soins » (an anglais : caregivers) : père, autre membre de la famille, nourrice,… Cette approche du développement affectif a été largement validée depuis, à travers des comparaisons interculturelles (Pierrehumbert, 2003).

L'attachement sécurisé (réussi) construit le sentiment de confiance en soi et de sécurité du bébé qui affrontera d'autant mieux les séparations et les épreuves ultérieures.

Mais tous les « 2 ans » ne sont pas prêts à être scolarisés. La scolarisation ne doit pas être imposée sans préparation à un enfant (ceci vaut également pour les plus grands), elle ne doit pas entraîner un forçage pour le rendre « prêt », par exemple pour l'acquisition de la propreté. Il faut ensuite que ses besoins physiologiques de sommeil, ses besoins alimentaires puissent être pris en compte, qu'il ait une relative autonomie dans des gestes quotidiens ou qu'il puisse l'acquérir rapidement avec l'aide d'un adulte de l'école, qu'il puisse se faire comprendre à l'école, même de manière non verbale. Il est important également qu'il ait développé un attachement sécurisé avec ses parents, ce qui est le cas de la majorité des enfants, qui acceptent ainsi la séparation provisoire et la découverte de nouveaux partenaires, de nouvelles activités et de nouveaux lieux. Ces conditions se posent tout simplement pour que l'enfant soit bien à l'école, et elles se poseraient à peu près de la même manière pour la crèche, dans un groupe de grands.

* Du côté des écoles

Toutes les écoles maternelles ne sont pas prêtes à scolariser les moins de 3 ans. Il faut pour cela des locaux adaptés (classes en rez-de-chaussée, avec des sanitaires et locaux périscolaires pour eux) avec un espace à leur échelle, une organisation souple de la journée scolaire, avec des activités conçues spécifiquement pour eux, au moins en partie, et des progressions pour éviter la monotonie (ils vont passer 4 ans en maternelle). Les séquences d'activités, de courte durée, collectives ou en ateliers, à l'intérieur ou à l'extérieur, doivent alterner avec des moments de repos ou de jeux libres, souvent trop peu présents à l'école par rapport à la crèche, qui leur accorde plus de temps. Les petits ont besoin de ces moments de calme et d'activités libres en dehors du groupe, qui leur permettent de se ressourcer entre les sollicitations du groupe ou celles des adultes. Il faut aussi concevoir les activités et leur alternance sur l'ensemble de la journée, pour les enfants qui restent à l'école matin et après-midi. L'après-midi ne doit pas se résumer à la sieste et la récréation avant un regroupement pour « l'heure des mamans », comme c'est encore souvent le cas, notamment lorsque l'enseignante[7] des petits consacre le début de l'après-midi au travail administratif. La sieste doit commencer dès la fin du repas, afin de respecter les besoins physiologiques des tout-petits, ce qui permet de proposer ensuite d'autres activités avant la récréation et le temps de regroupement pour revenir sur les évènements de la journée et aider les enfants à trouver du sens à leur vie à l'école. Si l'accueil et la scolarisation des tout-petits est souvent remarquable, il n'en va pas de même partout, dès lors qu'une pédagogie spécifique n'a pas été pensée pour

[7] Les femmes sont surreprésentées parmi les professeurs des écoles et il est exceptionnel qu'un homme ait en charge l'accueil des tout-petits. C'est pourquoi nous utiliserons le terme enseignant au féminin.

eux. Divers documents pédagogiques peuvent aider les enseignants à ajuster les programmes de l'école maternelle à la spécificité des tout-petits (DESCO, 2003).

* Les rythmes de vie des jeunes enfants : un nécessaire équilibre entre les temps de vie à l'école et dans la famille

Il faut également noter les conditions difficiles faites aux enfants lorsqu'ils doivent aller à la garderie le matin ou le soir, ce qui rallonge leur journée et porte leur semaine scolaire au-delà des 35h obtenues par beaucoup d'adultes dans leur travail. Dans de telles conditions, une scolarisation précoce, même d'excellente qualité, pose problème. En effet, plusieurs recherches européennes sur d'autres modes d'accueil ont montré qu'une durée élevée de garde non parentale au cours de la semaine est négativement corrélée avec plusieurs aspects du développement de l'enfant, quelle que soit la qualité du mode d'accueil. Va-t-on véritablement se préoccuper de développer en France une prise en charge des jeunes enfants à leur domicile le matin ou le soir, c'est-à-dire avant ou après une journée « normale » dans un lieu d'accueil (école, crèche, etc.), de telle sorte que les petits n'aient pas à être réveillés trop tôt et à subir les mêmes horaires que leurs parents ? De telles actions existent de manière expérimentale dans des départements, avec des aides de la Caisse d'Allocations Familiales (CAF). La France accuse encore bien du retard en ce domaine par rapport aux pays nordiques. Il faut développer les prestations familiales qui permettent à un enfant de continuer à dormir chez lui le matin avant l'école, avec le concours d'un personnel à domicile, par exemple. Rappelons au passage que nous avons une journée scolaire parmi les plus longues des pays européens. Et pour beaucoup d'enfants, s'y ajoute du temps d'accueil (garderie, assistante maternelle, …) hors du foyer familial le matin et le soir.

La scolarisation à l'école maternelle doit être accompagnée de conditions qui permettent un *équilibre convenable entre la vie familiale et la vie scolaire*, et ceci ne dépend pas de l'Education Nationale. Une école peut être de grande qualité dans ses conditions d'accueil, sa pédagogie, etc. ; pour autant, si l'enfant passe 11h par jour, comme certains, en dehors de chez lui du fait des horaires de travail de ses parents, ce n'est pas acceptable.

* Des professionnels compétents

Se pose aussi la question du personnel compétent pour accueillir les tout-petits. Les enseignants de maternelle reçoivent une formation à Bac + 5[8], de haut niveau par rapport à bien d'autres pays, mais la question de la formation spécifique pour les plus petits doit être posée. La formation initiale et continue des enseignants du 1er degré fait une place minime à la connaissance du jeune enfant et à la pédagogie de l'école maternelle, en particulier pour les

[8] Licence + 2 ans de formation professionnelle. Catégorie A de la fonction publique d'Etat.

tout-petits. Nombre d'enseignantes ayant bénéficié d'une double formation, d'abord éducatrice de jeunes enfants, puis professeur des écoles, disent combien la première les a aidées dans l'exercice de leur métier, la formation reçue en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) à l'école maternelle en général et à l'accueil des jeunes enfants en particulier étant jugée insuffisante.

Mais il faut aussi que la commune mette à disposition des classes accueillant les tout-petits une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles[9]) à temps complet, ce qui est loin d'être le cas partout, l'ATSEM ayant souvent un temps de travail réparti entre plusieurs classes d'une école maternelle. L'ATSEM n'est pas seulement « la dame qui aide » l'enseignant (e) : elle joue souvent un rôle irremplaçable auprès des tout-petits et constitue pour certains d'entre eux la première « base de sécurité » à l'école. Toute classe accueillant un nombre significatif de tout-petits devrait être encadrée par deux adultes à temps complet. Les recherches internationales sur les lieux d'accueil « préscolaires » ont montré que le ratio adulte/enfants est une variable liée à l'individualisation des relations dont les jeunes enfants ont besoin, même si l'individualisation ne peut se réduire à cette seule variable.

1.2.4. L'école à deux ans ou quoi ? Les autres modes d'accueil des moins de 3 ans

Pour autant, et même avec des conditions d'accueil améliorées, l'école maternelle n'a pas vocation à accueillir tous les enfants de deux ans et les collectivités territoriales doivent développer les autres modes d'accueil, collectifs (crèches, haltes d'enfants) ou individuels (réseau d'assistantes maternelles, crèches familiales), en fonction des besoins de la population. Si un accroissement de 5% par an du nombre de places en crèche a été enregistré depuis 1982, leur nombre reste malgré tout très insuffisant[10]. La France accuse également un retard par rapport aux pays d'Europe du Nord quant à l'aide financière apportée aux familles et à l'accueil des enfants de 0-3 ans. En France, 28% des enfants de moins de 3 ans sont gardés par un parent en congé parental, 26% sont gardés par une assistante maternelle ou une employée au domicile des parents, 17% sont en crèche, 8% sont gardés par leur mère, 8% vont à l'école maternelle, 3% alternent garde individuelle et halte d'enfants et 10% n'ont pas de solution satisfaisante.

Pour certaines familles seulement, le choix de l'école maternelle avant 3 ans se fait par défaut, du fait de sa gratuité, ou par manque d'autre possibilité mieux adaptée à leur enfant. Tous les

[9] Niveau V : CAP petite enfance. Catégorie C de la fonction publique territoriale.

[10] Le ministre de la famille a annoncé un plan petite enfance qui prévoit une diversification des modes de garde et 12 000 places de crèche par an d'ici à 2012 (Le Monde, 8 novembre 2006).

gouvernements ont fait le choix de favoriser la scolarisation précoce dans les zones plutôt défavorisées, ce qui correspond à un souci d'équité, en étant moins attentifs à l'ensemble des demandes.

Par ailleurs, des lieux d'accueil intermédiaires entre la crèche et l'école, ont souvent été prônés, sous le terme de « lieux passerelle » qui peut recouvrir des réalités très hétérogènes : lieux d'écoute pour les parents accompagnés de leurs jeunes enfants ; structures d'accueil à temps partiel des « grands » de la crèche avec la présence de professionnels de crèche et d'école ; lieux d'accueil et d'écoute parents-enfants ; etc. Leur évaluation n'a jamais donné lieu à des études mesurant leurs effets sur le développement des enfants, en comparaison avec d'autres lieux d'accueil. Le présupposé à la création de « lieux passerelle » est généralement que certains enfants - plutôt de milieu défavorisé - ne sont pas prêts à être directement scolarisés, compte tenu de leurs caractéristiques familiales et/ou personnelles. Mais il conviendrait de s'interroger sur la question sous-jacente : faut-il « adapter » les jeunes enfants à l'école, ou bien est-ce à l'école de développer des conditions de scolarisation satisfaisantes pour les jeunes enfants ?

Les comparaisons avec différentes structures d'accueil des jeunes enfants (crèches, assistantes maternelle) montrent davantage de similitudes que de différences, contrairement aux représentations stéréotypées dont témoignent diverses prises de positions. Il y a au moins autant d'hétérogénéité entre les classes accueillant des tout-petits d'une part, entre les sections de grands d'autre part, qu'entre les maternelles et les crèches accueillant les 2-3 ans, que ce soit dans les activités, ou encore dans les interactions adultes-enfants. Les similitudes apparaissent à la fois dans la gestion du temps (les activités proposées par les adultes, d'une part, et réalisées par les enfants, d'autre part), les pratiques de guidage des activités par les adultes et dans les interactions adultes-enfants (Florin, 2000 et 2004).

1.2. 5. La qualité des modes d'accueil et les effets sur le développement des enfants

Un consensus se dégage dans la littérature internationale sur les modes d'accueil dits « préscolaires », pour considérer comme éléments de qualité nécessaires à un bon développement cognitif, social et affectif des enfants : la qualité des interactions (entre adultes et enfants, entre enfants, entre adultes), l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel, l'adéquation des locaux. Ces variables ne sont pas complètement indépendantes de la formation ou de l'expérience des professionnels, ni du ratio adultes-enfants (taux d'encadrement suffisant, taille correcte des groupes), mais elles ne

peuvent s'y réduire[11]. A contrario, il semble que des relations de faible qualité aient une plus forte incidence sur le comportement des jeunes enfants (agressions et non-respect des règles) que sur les aspects cités ci-dessus de leur développement.

Lorsque des effets positifs sont trouvés, ils demeurent sur plusieurs années. Il apparaît aussi qu'un accueil de qualité peut avoir des effets différents selon les enfants, leurs caractéristiques individuelles et celles de leurs familles. Les enfants considérés « à risque », en fonction de leurs caractéristiques familiales, leur tempérament ou leur bilan biomédical, sont plus sensibles aux effets, positifs ou négatifs, des modes d'accueil, d'après plusieurs études anglo-saxonnes. Ceci conduit à plaider pour un développement des recherches sur cette question dans le contexte français, en utilisant une perspective différentielle.

Propositions :

➨ Obtenir la présence d'une ATSEM à temps complet dans les classes accueillant des enfants de moins de 3 ans et réduire la taille des groupes, lorsque c'est nécessaire, de telle sorte que le ratio adulte/enfants soit équivalent à celui des « grands » à la crèche.

➨ Pour compenser les inégalités précoces, ouvrir l'école à 2 ans à tous les enfants en ZEP et en zones rurales, l'inscription étant adaptée en fonction de la date de naissance de l'enfant et de son degré de maturité, l'entrée à l'école maternelle pouvant se faire après chaque période de vacances scolaires.

➨ Renforcer la formation initiale et continue des professeurs des écoles, ainsi que celle des inspecteurs de l'éducation nationale, concernant l'accueil des enfants de moins de 3 ans.

Pour les professeurs :

- formation initiale : 1 module à options (deux possibilités : maternelle ou élémentaire ; cycles 1, 2, 3);
- formation continue : un enseignant a aujourd'hui en moyenne une possibilité de formation, de 2 jours ou plus, tous les 3 ans. Offrir annuellement un module de formation sur l'école maternelle (actuellement, il n'existe pas, dans la nomenclature des thèmes de stages, de module spécifique à ce niveau de l'école primaire);

Pour les inspecteurs : accorder plus de place à l'école maternelle dans l'année de formation (une semaine actuellement).

➨ Définir la semaine et la journée scolaire (les deux demi-journées) de manière spécifique

[11] Plus largement, sont considérés comme déterminants de la qualité des services : un bon niveau d'investissements, la définition de cadres pédagogiques, des dispositifs de coordination et de régulation, la qualité du processus d'admission aux services et leur adaptabilité aux besoins des familles, une supervision régulière.

pour les jeunes enfants, compte tenu de leurs besoins physiologiques : alternance des activités à mobilisation cognitive et des jeux libres, des situations collectives et individualisées, des temps d'activités et de repos.

➡ Veiller à l'adaptation des locaux scolaires et sanitaires aux jeunes enfants : espaces consacrés aux jeux, qualité des lieux de restauration (acoustique, etc.) et de garderie, qualité des salles de repos et de sieste.

➡ Mieux articuler l'accueil scolaire et périscolaire avec les collectivités territoriales.

➡ Susciter une conférence de consensus sur l'accueil de la petite enfance, réunissant les acteurs du domaine : représentants du secteur petite enfance (crèches, haltes d'enfants, assistantes maternelles,…), et des écoles maternelles, représentants des collectivités territoriales (communes, départements, régions), représentants des professionnels de l'éducation nationale et de la petite enfance, ainsi que de leurs centres de formation (IUFM, écoles d'éducateurs de jeunes enfants, …), ministères concernés, CNAF, … On voit bien qu'on ne peut avancer sur la politique de la petite enfance en restant sur des territoires séparés – Education Nationale, secteur Petite Enfance, collectivités territoriales, etc. -. Il s'agit d'accroître, de manière concertée, l'offre de modes d'accueil collectifs et individuels permettant de donner le choix aux parents et d'offrir des alternatives à l'école maternelle dans les secteurs où l'accès à 2 ans ne serait pas de droit. Une telle conférence devrait également permettre d'élaborer une charte de qualité pour l'accueil des tout-petits en France, tous modes d'accueil considérés, et de proposer les modalités de suivi de cette charte.

➡ Développer des recherches dans le contexte français sur l'impact des conditions d'accueil des jeunes enfants sur leur développement cognitif, social et affectif, en utilisant une perspective différentielle (enfants tout venants, enfants à besoins spécifiques). Il s'agit de pouvoir fournir des réponses adaptées selon les caractéristiques des enfants et de leurs familles. Développer les nécessaires partenariats entre les acteurs de la petite enfance.

➡ Prendre une initiative au niveau européen pour évaluer de manière comparative le développement, les savoirs et savoir-faire des enfants à l'entrée à l'école élémentaire, compte tenu de la diversité des prises en charges préscolaires en Europe.

1.3. Les progressions à l'école maternelle et l'importance du jeu

1.3.1. La spécificité de la pédagogie en maternelle

La spécificité de l'école maternelle en France tient aussi à sa pédagogie : « C'est par le jeu,

l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales » (Programmes 2002, page 56). On lit plus loin (ibid. page 57) que « la première étape des « apprentissages fondamentaux » suppose, pour être menée à bien, le cadre spécifique de la pédagogie de l'école maternelle. C'est cette dynamique qui donne à cette école sa nécessaire unité, son identité et son intégrité ». Rappelons que le cycle 2 des apprentissages fondamentaux est précédé par le cycle 1 dit des « apprentissages premiers », et ceci pas uniquement pour des raisons chronologiques. Ils sont premiers parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir qu'apprendre fait partie de la vie, parce qu'ils doivent lui donner le goût de la découverte, des savoir-faire inconnus, des connaissances nouvelles. Ils doivent l'aider à devenir progressivement un élève, dans l'articulation entre les jeux et les activités structurées par l'enseignant. Une telle conception est parfaitement intégrée dans les programmes de l'école maternelle.

Dans la réalité des pratiques de classes, il peut en être autrement. Ne relevent pas de l'anecdote les aspects suivants :

- la pression de certains parents sur des productions et des apprentissages plus académiques (vouloir faire réviser les comptines le soir, avoir des productions de type papier crayon au cycle 1, etc.), pression à laquelle il est difficile pour certains enseignants de répondre en expliquant ;
- anticiper sur les apprentissages du CP ;
- difficulté à définir des progressions en cours d'année ;
- moins de temps consacré aux activités corporelles et créatrices, la priorité étant donnée aux groupes de langage, ateliers d'écriture et recherches en mathématiques. Pour l'AGEEM[12], il est dommage que les découvertes sensorielles soient mises en sommeil dans de nombreuses classes, car l'école semble alors oublier de faire vivre à ses élèves la découverte active du monde ; la présence de photocopies dans les classes, dès la petite section, étant considérée comme fortement significative de la perte de spécificité de la pédagogie de l'école maternelle (« Les arts visuels auraient-ils remplacé les arts plastiques ? »).

S'ajoute à ces éléments la réduction, voire la disparition, des coins de jeux dans bien des classes de grande section.

1.3.2. L'importance des jeux libres

Les enseignants ne sont pas toujours très à l'aise avec *les jeux libres* à l'école. Peur d'y perdre

[12] Association Générale des Enseignants des Ecoles et classes Maternelles publiques. Echange personnel avec Lucile Barberis, Présidente de l'AGEEM.

leur rôle pédagogique, manque de formation ? Nos observations dans les écoles et dans les crèches (Florin, 2002) ont permis de voir que ces jeux sont bien moins présents pour les petits à l'école qu'à la crèche, et moins ils sont présents, plus la passivité augmente ; les enfants passent du temps à attendre que les autres aient fini une activité ou que l'enseignant invite à la suivante.

Les enfants ne jouent pas pour apprendre, ils jouent pour jouer, et c'est essentiel pour eux. Mais en jouant, ils découvrent et ils apprennent. Ils éprouvent du plaisir, des sensations, des émotions, ils intériorisent des rôles divers (jeux de faire semblant) et comprennent des situations, ils dépassent des difficultés et en sont valorisés.

Rappelons que le jeu, et pas seulement avant 3 ans, est l'activité de base de l'enfant. Il lui permet d'imiter, de s'exercer aux rôles des plus grands, de planifier son activité, de rêver et développer son imaginaire, de s'accorder avec autrui dans les jeux à plusieurs, de s'exercer au respect de certaines règles pour les jeux qui en comportent, de découvrir et d'expérimenter le monde physique et le monde humain, et aussi de se détendre. Bref, le jeu aide à apprendre et à devenir grand. Donc, il faut lui faire une place plus importante à l'école, ce qui ne signifie pas que l'enseignant soit pour autant toujours en retrait. D'abord, parce que ces moments de jeux libres lui permettent d'observer les enfants, et de découvrir leurs centres d'intérêt et domaines de compétences. L'enseignant peut aussi favoriser le développement d'interactions entre enfants, voire de temps en temps suggérer une nouvelle utilisation d'un objet ou d'un ensemble d'objets. Souvent, l'enfant a besoin du regard de l'adulte (Regarde ce que j'ai fait !) pour y trouver la reconnaissance de sa compétence et même de son identité ; il éprouve le sentiment de sa propre compétence dans le regard d'autrui. Le tout-petit y gagne une confiance en lui qui favorise ses apprentissages dans d'autres domaines.

Propositions :

➨ Revaloriser le jeu et l'action de l'enfant dans la pédagogie de l'école maternelle.

➨ Réfléchir avec les professionnels sur l'évolution des coins jeux d'une section de maternelle à l'autre.

1.4. La maîtrise du langage à l'école maternelle

1.4.1. La maîtrise de l'oral

On a longtemps considéré que les enfants apprenaient à parler dans leur famille, et en quelque sorte naturellement, sans enseignement. Les travaux de la psycholinguistique nous ont appris

qu'ils construisent leurs compétences langagières dans les interactions avec les adultes qui adaptent leur langage, mettent en mots ce qui se passe, dans des situations diversifiées, et utilisent des procédés spécifiques d'enseignement, largement inconscients pour l'essentiel. Dans la mesure où les enfants sont scolarisés très jeunes, il est de la responsabilité de l'école maternelle de leur apprendre à parler. Cela veut dire : mettre en mots la vie de la classe, parler ce qui se passe, ce qui s'est passé, ce qui va advenir, mettre des mots sur les émotions, faire lien entre le non verbal et le verbal, développer les jeux avec le langage et ses sonorités pour aider à entrer dans l'écrit et à associer phonèmes et graphèmes, expliciter et faire expliciter l'implicite, aider à comprendre, utiliser les différentes fonctions du langage. Ces différentes activités nécessaires à un bon développement langagier ne sont pas également pratiquées par les enseignants dans toutes les écoles maternelles. Or, bien des enfants arrivent à l'école en étant peu familiers de l'utilisation du langage d'évocation (parler de ce qui s'est passé ou de ce qui va advenir : hier, nous avons vu…, demain je ferai…), de l'imaginaire (j'ai rêvé d'un arc-en ciel…), de l'heuristique (pour en savoir plus sur le monde : dis, pourquoi… ?). C'est dire s'ils ont besoin de se trouver régulièrement en position d'interlocuteur pour développer de telles compétences, ce qui suppose des activités régulières en petit groupe dans la classe pour que tous puissent accéder aux interactions langagières.

En fin de maternelle, les difficultés dans la maîtrise de l oral sont loin d être négligeables. Il y a quelques années, nous avons suivi 874 élèves de 36 classes de Grande Section de Maternelle (GSM) en Cours Préparatoire (CP), pour la Direction de l Enseignement Scolaire (Florin et al., 1998). En début de GSM, 25% des enfants ont des difficultés dans la compréhension orale de phrases simples, l identification de mots présentés oralement et des jugements de grammaticalité (ils échouent à la moitié des items). On observe de nombreuses corrélations entre les évaluations. Les enfants qui participent le moins aux conversations scolaires obtiennent des résultats inférieurs à ceux des grands parleurs à toutes les épreuves. De plus, les résultats aux épreuves orales en GSM sont corrélés entre eux, et le sont aussi avec les résultats aux épreuves orales et écrites de CP. Bref, la réussite à un niveau s accompagne de la réussite aux autres, à l oral et à l écrit; il en est de même pour les difficultés.

Il s'agit de prendre les enfants comme interlocuteurs, de parler avec eux plutôt que leur parler, pour leur donner le goût d'échanger des pensées et la possibilité d'exercer et de développer leurs compétences langagières, car, faut-il le rappeler à la suite de Bruner (1983), les enfants apprennent à parler en parlant…. C'est ainsi que l'école peut les aider à passer de la communication à la verbalisation, et cela nécessite des activités en petit groupe (cf. 4.1. ci-dessous).

1.4.2. La conscience phonologique

Au cours des dernières années, le travail sur la conscience phonologique a été nettement développé en fin de maternelle, alors que les pratiques étaient encore très hétérogènes dans les années 95, d'après ce que nous pouvions voir dans les classes et dans les actions de formation. Les récentes préconisations du Ministre ont été relayées sur le terrain et les enseignants semblent attentifs à cet aspect indispensable du travail sur le langage oral. Il ne faudrait pas que, dans un effet de balancier assez classique, cette attention devienne une focalisation, laissant le reste à l'arrière-plan, et devienne ainsi en quelque sorte contre-productive quant à la maîtrise du langage et l'accès aux apprentissages académiques de l'écrit.

1.4.3. Le développement du lexique

Les compétences de jeunes enfants arrivant à l'école maternelle sont très hétérogènes : certains en sont encore au mot-phrase, quand d'autres ont déjà un vocabulaire diversifié. L'école maternelle est pour tous un moyen d'entendre un vocabulaire nouveau, à travers les activités proposées, à travers le lexique de la littérature jeunesse. On peut en apprécier les résultats positifs en examinant par exemple l'impact de la scolarisation avant 3 ans sur la compréhension du langage, par rapport à une scolarisation plus tardive.

Pour autant, l'exposition à un lexique diversifié ne suffit pas à stabiliser le lexique en mémoire et à le rendre disponible en production. Il faut pour cela une attention particulière aux propriétés, communes et distinctives, des objets (actions, évènements, etc.), qui permette de stabiliser en mémoire leur dénomination sous forme de catégories clairement identifiées (catégorie « table » / catégorie « bureau »). Des activités qui impliquent les différentes modalités sensorielles (perception visuelle, auditive, olfactive, etc ?) et diverses connaissances sur le monde physique et le monde de l'esprit sont nécessaires (Florin, 2000[13]). On peut ainsi développer chez les jeunes enfants des connaissances procédurales (comment traiter un mot nouveau et en trouver le sens ?) qui les aident à construire une architecture lexicale et à développer leur vocabulaire disponible, non seulement en compréhension, mais aussi en production, ce qui est plus difficile et insuffisamment réalisé.

Bref, il est possible, comme pour la phonologie, de développer une attitude réflexive sur le lexique, en vue d'une meilleure maîtrise de l'oral et de l'acquisition d'un répertoire lexical qui facilite l'acquisition du lire-écrire. Rappelons qu'il est plus facile de lire des mots que l'on

[13] Voir aussi Florin, « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages ». Site Bien lire : www.bienlire.education.fr.

connaît plutôt que des mots inconnus. Ce travail sur le lexique ne se limite pas à l'école maternelle (cf. 2.1.ci-dessous).

1.4.4. Accéder à la culture écrite

La maternelle, ce n'est pas seulement le développement de l'oral, c'est aussi l'entrée dans la culture de l'écrit : parler l'écrit de la littérature qui permet de construire son vocabulaire et qui aide à passer du langage de connivence et de communication minimale au langage explicite compréhensible dans sa communauté linguistique. Bien que l'écrit des livres soit largement présent à l'école maternelle, la connaissance de l'écrit et des livres est peu développée pour les enfants qui n'en bénéficient pas dans leur culture familiale, comme nous avons pu le vérifier en Grande Section. Le travail sur l écrit, c est aussi susciter l envie de lire, aider à découvrir différents types d écrits (albums, affiches, textes courts, livres sans images, etc.) et les raisons de lire (pour le plaisir, pour s informer, etc.). C est aussi donner les moyens d écrire, en développant la motricité fine, les activités graphiques, en s exerçant avec divers outils et supports d écriture. Au vu des difficultés observées en fin de maternelle dans les représentations de l écrit, il semble utile de sensibiliser davantage les enfants de maternelle aux écrits environnementaux et à leur identification, à travers les activités habituelles de la classe : repérage d enseignes de magasins, des parties du livre (couverture, début de chapitre, etc.), de différents types d écrits et de leur structure (page de dictionnaire, mode d emploi, recette de cuisine, page de site internet, etc.). Passer du langage oral au langage écrit oralisé suppose aussi de lire des textes aux enfants en les aidant à repérer les formes narratives, les caractéristiques des personnages ou les connaissances impliquées, et l organisation du récit. La sensibilisation à la culture écrite avant les apprentissages systématiques du CP passe aussi par un meilleur contact des enfants et de leur famille avec l'écrit et la littérature jeunesse, notamment dans les zones défavorisées, et pas seulement par l'usage de la bibliothèque de l'école et le prêt de livres. Il faut aussi développer les abonnements des familles à des revues et des livres qu'elles peuvent s'approprier, comme cela se pratique dans certaines circonscriptions ; faire en sorte, lorsque c'est possible, que les parents puissent animer des ateliers de lecture à l'école. Bref, toutes mesures qui font du livre un élément familier et indispensable dans la vie quotidienne.

Mais la culture des enfants ne se limite pas à l'écrit : télévision, vidéo, jeux, ordinateur et Internet font partie de leur environnement familier (cf. 2.2. ci-dessous).

1.4.5. Développer la maîtrise des langues auxquelles les enfants sont exposés

De nombreux enfants issus de l'immigration et scolarisés en France n'ont pas que le français comme langue de socialisation. Il importe de mieux prendre en compte cette réalité, comme le font déjà de nombreux pays européens[14], en considérant qu'il y a interdépendance dans le développement de la maîtrise des langues et que les compétences en langue seconde L2 (pour eux le Français) sont partiellement déterminées par les compétences déjà atteintes en langue maternelle L1 (voir notamment Cummins, 1979). Bien des travaux de psycholinguistique ont montré qu'un premier seuil de compétence doit être dépassé en L1, pour que l'exposition intensive à L2 ne conduise pas au semilinguisme (bilinguisme soustractif). A la demande du gouvernement calédonien, nous avons évalué en Nouvelle-Calédonie (Nocus, Florin & Guimard, 2005 ; Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon, soumis) les effets d'un dispositif de sensibilisation des enfants de Moyenne Section de Maternelle (MSM) et de Grande Section de Maternelle (GSM) aux langues kanaks (notamment le Drehu). Ont été comparés des enfants ayant bénéficié de ce dispositif et d'autres qui n'en ont pas bénéficié. Il s'avère qu'une telle sensibilisation ne se fait pas au détriment du français, langue de scolarisation : elle a des effets positifs dans la maîtrise de l'oral en langue kanak, sans effet négatif sur le français en maternelle. La poursuite de l'étude, lorsque les enfants arrivent en cours préparatoire, montre que les compétences travaillées en langue kanak en maternelle sont transférées au français en CP (oral et écrit) et que le groupe ayant bénéficié du dispositif a de meilleures compétences écrites (lecture, écriture) que le groupe contrôle. Ces résultats rejoignent ceux des évaluations menées sur les programmes d'enseignement permettant aux élèves d'atteindre un bon niveau de compétence dans leur langue maternelle (L1) en même temps qu'ils apprennent une langue seconde (L2), langue d'enseignement (pour une revue, voir Bialystok, 2001).

Propositions :

➨ Mettre les enfants régulièrement en position d'interlocuteurs, ce qui suppose des activités en petit groupe pour travailler les différents aspects de la maîtrise du langage.

➨ Eviter que le nécessaire travail sur la phonologie se fasse au détriment d'autres aspects de la maîtrise du langage. On ne saurait oublier l'importance des connaissances lexicales, notamment pour le développement de la production du langage, ni le développement de l'accès à la culture écrite et à la littérature jeunesse.

---

[14] Pour information, voir la synthèse de l'Université Européenne « Langues nationales – Langues maternelles – Langues scolaires : quelles évaluations ? » organisée par la DEP (MEN), l'Université de Nantes et le CIEP. CIEP, Sèvres, 28 mars-3 avril 2004. Voir aussi : Conseil de l'Europe (2001). *Le cadre commun de référence pour les langues*. Strasbourg, Comité de l'éducation, division des langues vivantes.

➨ Développer la maîtrise des langues de première socialisation pour les enfants qui ont le français comme langue seconde.

1.5. Vivre ensemble : développer les compétences sociales

Apprendre à vivre ensemble fait partie des programmes de l'école maternelle. Ceci passe par le respect de soi et celui d'autrui, la construction de l'identité dans le rapport à autrui, la prise en compte des règles sociales de son groupe d'appartenance. Les jeunes enfants ont à apprendre à exprimer leurs émotions, à comprendre celles d'autrui, à éviter ou dépasser les conflits de la vie quotidienne. Le non-respect des règles sociales, les comportements violents excessifs de certains enfants et adolescents, source de souffrances pour les autres et aussi pour eux-mêmes, font l'objet de nombreuses analyses depuis plusieurs années, et le propos n'est pas ici d'en rendre compte. Il s'agit d'un thème sensible, on l'a vu à la suite de la publication de l'expertise de l'INSERM (2005[15]) sur les troubles des conduites chez l'enfant : comme souvent, l'amalgame et des concours de circonstances entre la publication de propositions répressives et des éléments de réflexion ont occulté (provisoirement, on l'espère) la nécessaire prise en compte de cette souffrance et la réflexion sur la prévention. Or, de nombreuses études ont été réalisées depuis plus de 20 ans pour mieux comprendre le développement des comportements violents et évaluer l'efficacité d'interventions préventives. De nombreux facteurs (économiques, socioculturels, biologiques, éducatifs, psychologiques), le plus souvent liés, influencent l'apparition de tels comportements. L'opposition et l'agressivité font partie du développement normal. La fréquence des actes d'agression augmente chez les tout-petits jusqu'à l'âge de 3 ans environ (Tremblay, 2003), puis diminue ensuite, pour la plupart d'entre eux, lorsque le développement psychologique permet à l'enfant de développer des solutions alternatives (développement de la fonction symbolique et du langage) et d'acquérir des capacités d'autocontrôle. Mais une minorité (moins de 10%, dans la littérature, qui cumulent souvent les problèmes économiques et sociaux, les liens familiaux perturbés et une certaine fragilité psychologique) ne parvient pas à inhiber ses comportements agressifs, à supporter la frustration et à respecter les interdits sociaux. Le milieu scolaire est souvent démuni face à de telles situations et les problèmes scolaires se combinent avec les difficultés relationnelles, avec des conséquences très négatives pour l'entourage, familial et scolaire, et pour l'enfant lui-même.

Partant de cette analyse, de nombreux programmes d'intervention ont été développés,

[15] INSERM (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Expertise collective.

notamment dans les pays anglo-saxons, et ont fait preuve de leur efficacité. Certains concernent directement l'école. Une première série d'actions est centrée sur les enfants eux-mêmes et vise à développer leurs compétences sociales, émotionnelles et cognitives. Au sein d'ateliers conduits dans le cadre scolaire, on apprend aux enfants à connaître et à comprendre leurs émotions, à travailler l'autocontrôle : apprendre à identifier et dépasser les situations anxiogènes, à se calmer. Ils apprennent également à gérer les conflits : avec tous les enfants concernés et l'enseignant, expliquer ce qui s'est passé, ce que chacun a ressenti, se représenter ce que l'autre a ressenti et pourquoi il a agi de cette manière. A travers ces situations, il s'agit d'apprendre à comprendre le point de vue de l'autre, à exprimer ses propres besoins, et à trouver une solution acceptable pour les deux. Le jeu, le dessin, toute mentalisation de ses actes, constituent autant de moyens cognitifs de prendre conscience de ce qui peut advenir en cas de passage à l'acte, et de mieux exercer ses capacités d'autocontrôle.

D'autres actions, destinées aux enseignants, visent à favoriser des méthodes éducatives et des interactions plus efficaces que celles qui sont fondées sur la seule sanction. Il s'agit de mieux soutenir l'élève dans ses efforts, sans se centrer sur ses erreurs, de l'encourager à réaliser ce qui est dans ses possibilités, de faire le point régulièrement et collectivement avec les élèves sur ce qu'ils savent faire, ce qu'ils craignent de ne pas réussir et les solutions possibles pour progresser. On rejoint là les travaux sur la résignation apprise et son dépassement (Ehrlich & Florin, 1989; Lieury, 1996) : montrer à l'enfant comment combien ses propres actions ont un impact positif pour dépasser ses difficultés et lui donnent prise sur l'environnement.

Ces interventions ne dispensent pas des actions au niveau des familles en difficulté avec leurs enfants, ni, évidemment, des actions d'amélioration des conditions de vie.

Pour autant, bien que ces informations sur l'efficacité des programmes de prévention soient disponibles depuis longtemps, il semble qu'elles soient largement ignorées des décideurs politiques. Il ne suffit pas de décréter une action efficace pour qu'elle le soit. Les bases de l'autocontrôle de la violence se construisent dans les premières années de la vie, même si tout n'est pas joué avant 3 ans, dans ce domaine comme dans d'autres. Lorsqu'elles ne sont pas acquises, les enfants sont vite entraînés dans un engrenage où les rejets par les autres, adultes et enfants, et les échecs vont venir justifier des attitudes de plus en plus agressives.

Propositions :

➨ Elaborer dans le contexte français des supports d'activités pour le développement des compétences sociales et la gestion des conflits.

➨ Former les enseignants et les équipes de circonscription à la prévention des conduites agressives.

1.6. Apprendre à apprendre : développer une pédagogie explicite

1.6.1. Apprentissages « naturels » ou pratiques éducatives inégales

On pensait jusqu'aux dernières décennies que les enfants apprennent naturellement à parler et à apprendre dans leur famille. Or on sait aujourd'hui que ces apprentissages n'ont rien de « naturel », mais se développent dans des contextes spécifiques et des actions particulières des adultes (un étayage). On sait également que les enfants sont scolarisés dès l'age de 3 ans, voire avant pour 50% de ceux qui ont 2 ans révolus à la rentrée, c'est-à-dire à des âges essentiels pour le développement des compétences de base : la maîtrise de l'oral, le contrôle de l'attention, la persévérance malgré les difficultés, l'aide à la mémorisation, etc. Il importe donc d'expliciter davantage ce qui paraît « naturel », mais n'est pas familier pour de nombreux enfants. Nous rejoignons le point de vue de Lahire (2006) lorsqu'il considère que l'école doit dire ce qui paraît « évident », justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde, « en particulier dans les familles les moins pourvues en capital scolaire ». En revanche, considérer que l'échec scolaire pourrait être réduit à des causes uniquement sociales ou culturelles serait une méconnaissance de la complexité du phénomène et reviendrait à conforter un certain immobilisme social, en occultant les possibilités d'interventions psychologiques et pédagogiques.

Les inégalités culturelles et matérielles déterminent des pratiques éducatives inégales qui elles-mêmes entraînent des différences de développement cognitif (Lautrey, 1980) et une inégale préparation des enfants à l'école et ce, dès le début de l'école maternelle. L'école n'est évidemment pas un milieu neutre. La réussite scolaire et les parcours des élèves sont également liés à la qualité du contexte d'apprentissage et en particulier du contexte de la classe. De fait, comme le suggère Duru-Bellat (2006), c'est en améliorant l'efficacité de l'école et en particulier en ajustant les pratiques pédagogiques aux différences interindividuelles que l'on peut espérer réduire les inégalités entre les élèves.

Quelles que soient les différences qui les caractérisent, les enfants qui entrent à l'école maternelle ont à apprendre leur « métier d'élève » (Florin, Guimard, Le Dreff et Walkstein, 2004). Ils doivent se construire une représentation du fonctionnement et des finalités de l'école ou de ce qu'on y apprend et développer des comportements adaptés aux contraintes de la vie en groupe et aux tâches d'apprentissage. Ces comportements leur permettront à la fois d'apprendre à « vivre ensemble » (MEN, 2002a) et de développer des attitudes favorables aux apprentissages. En effet, les compétences spécifiques (maîtrise de l'oral, de l'écrit, par

exemple) sont enseignées au travers d'activités qui sollicitent non seulement les compétences cognitives et les savoir antérieurs des élèves, mais également la mise en œuvre de comportements adaptés aux activités scolaires. Les programmes de 2002 pour l'école maternelle soulignent que c'est en mettant « …en jeu son activité de manière ordonnée (participation à l'élaboration du projet, aux tâches suggérées, à la réflexion sur l'action et son résultat ; repérage des informations pertinentes, organisation des données ; mémorisation des étapes de la séquence et des résultats obtenus...), que l'enfant se dote d'une première méthodologie de l'apprentissage » (MEN, ibid.). On suggère ainsi que certains comportements centrés sur les apprentissages sont susceptibles de favoriser l'acquisition des connaissances et sont l'une des conditions de l'adaptation scolaire ultérieure.

Plusieurs données récentes de la recherche apportent un certain nombre d'arguments qui vont en ce sens. Dans ces travaux, les évaluations réalisées par les enseignants sont utilisées pour décrire les comportements que mobilisent les élèves en classe (la qualité de l'attention, leur participation en classe, etc…) et analyser la valeur prédictive de ces dimensions comportementales sur les performances et les trajectoires ultérieures des élèves. Ainsi, McDermott, Leigh et Perry (2002) et McClelland et Morisson (2003) montrent que, dès l'âge de 3-4 ans, les élèves se différencient du point de vue de leurs capacités d'autorégulation, de coopération et d'indépendance. De même, Alexander, Entwisle & Dauber (1993) montrent que des comportements comme l'intérêt des enfants pour les activités scolaires, leur participation et leur attention en classe sont corrélés aux performances scolaires mesurées en 4ème année primaire, la valeur prédictive de ces évaluations comportementales restant sensible même après contrôle du QI et des variables sociodémographiques.

Nos propres travaux vont dans le sens de ces résultats. Ainsi, d'une part, dans une étude réalisée avec trois cohortes d'élèves d'école primaire (maternelle et élémentaire) suivis pendant 4 ans (N = 199), on relève que certains comportements des élèves font fréquemment l'objet d'une évaluation négative de la part des enseignants (Florin, 1991). Ainsi, il apparaît, selon les enseignants des différents niveaux de l'école primaire, que :

- 36% à 58% des enfants n'ont pas une attention régulière et durable ;
- 34% à 49% ne se débrouillent pas tout seuls dans une tâche ;
- 46% à 55% sont jugés lents dans l'exécution d'une tâche ;
- 52% à 71% ne savent pas organiser leur travail ou seulement au fur et à mesure des consignes ;
- 36% à 42% manquent de confiance en eux ;
- 47% à 56% ne suivent pas spontanément le rythme de la classe (ont besoin d'être

soutenus ou contraints).

D'autre part, nous avons pu montrer que les enfants de moyenne section de maternelle, évalués par l'enseignant comme ayant des difficultés d'attention, d'organisation dans les tâches scolaires, de confiance en soi, présentent un risque non négligeable de développer des difficultés scolaires 3 et 5 années plus tard (Florin, Guimard & Nocus ; 2002 ; Guimard et Florin, 2001 ; Guimard, Florin et Nocus, 2002). Située dans une perspective plus globale, les résultats de l'étude longitudinale de Guimard, Cosnefroy et Florin (soumis) portant sur un panel de 5549 élèves suivis de la 1ère année primaire à l'entrée en 6ème de collège (MEN, 2002b) mettent en évidence deux aspects. Des évaluations cognitives réalisées en première année primaire sont les meilleurs prédicteurs des performances scolaires mesurées en 3ème et en 6ème année ; mais l'évaluation des comportements scolaires par les enseignants ajoute une part significative et supplémentaire à l'explication des performances académiques des élèves, indépendamment des facteurs sociodémographiques. Cette étude confirme ainsi celle de Yen, Konold et Mc Dermott (2004) et montre en outre que l'évaluation comportementale réalisée en 1ère année primaire explique davantage les trajectoires scolaires de difficulté des élèves observés en 3ème et 6ème année que leurs performances scolaires. Enfin, une recherche récente réalisée auprès d'enfants de 6ème de collège (Florin, Guimard & al., 2005), a permis de recueillir les commentaires d'enseignants et d'élèves ayant participé à un programme de remobilisation des collégiens par rapport à l'écrit. Chez ces derniers, apparaissent bon nombre de pensées irrationnelles : autodépréciation, attribution des difficultés à des causes externes plutôt qu'à sa propre activité, intolérance aux frustrations. Du côté des enseignants, sont soulignées les difficultés de mémorisation, de maintien de l'attention de l'élève, le besoin d'aides méthodologiques et l'abandon immédiat si le succès n'est pas instantané.

Ces travaux suggèrent qu'il existe des liens forts entre les comportements des élèves en classe et leurs compétences cognitives et/ou scolaires. Pour autant, ces deux dimensions ne se superposent pas totalement et apparaissent plutôt complémentaires. En outre, ces travaux montrent que certaines difficultés d'adaptation scolaire apparaissent dès l'école maternelle ou le début de l'école élémentaire dans les comportements des élèves, avant de se traduire ultérieurement dans leurs performances scolaires. A l'école élémentaire et au collège, ces difficultés méthodologiques et comportementales subsistent et résultent probablement pour une grande part de difficultés d'apprentissage qui se sont accumulées au cours de la scolarité.

1.6.2. Apprendre à apprendre : pour une pédagogie explicite

C'est donc dès les premières années de la scolarité qu'il est nécessaire d'agir pour apprendre

aux enfants à apprendre, c'est-à-dire : organiser et contrôler leur activité cognitive, maintenir leur effort et leur attention, aller au terme de l'activité. Ils peuvent ainsi, progressivement, développer une confiance dans leurs capacités d'apprentissage, construire des savoirs structurés, maintenir une soif d'apprendre et développer des pratiques autonomes. Dans le domaine du langage oral, nous avons prôné un travail explicite à l'école, et une véritable pédagogie de l'oral a commencé à se développer à l'école maternelle et au-delà, avec la conception dans les programmes de l'école du « langage au cœur des apprentissages ». Il en va de même aujourd'hui, avec ces compétences transversales, pour lesquels les jeunes enfants ne bénéficient pas tous de l'étayage nécessaire, au sens de Bruner. Dans ce domaine, comme dans celui de la langue orale, l'école ne peut s'en remettre uniquement aux familles, sous peine de pénaliser les enfants qui ne bénéficient pas d'un tel étayage.

Aider l'élève à apprendre ne relève pas des seules actions menées au sein de l'école. La famille joue un rôle important non seulement parce qu'elle transmet à l'enfant des représentations plus ou moins positives sur l'école (Delhaye et Pourtois, 1980, 1981; Pourtois et Delhaye, 1981), mais également en raison des comportements et des attitudes qu'elle attend de l'enfant lors d'activités réalisées à la maison. De façon générale, les travaux de Lautrey (1989) ont largement montré les formes d'organisation du milieu familial (les règles de comportement, les habitudes, les valeurs éducatives) qui influencent le développement cognitif de l'enfant. De même, Pourtois, Desmet et Lahaye (2004) soulignent qu'un certain nombre de composantes éducatives (tenir compte des capacités de l'enfant, stimuler sa pensée, exprimer peu d'affects négatifs à son égard, etc…) sont favorables à son développement et à ses acquisitions scolaires, en particulier dans les milieux favorisés. De fait, on peut penser que certains comportements centrés sur les apprentissages (autonomie, organisation dans les tâches, orientation et maintien de l'attention, etc…) favorisent d'autant plus l'adaptation et la réussite scolaire de l'enfant qu'ils sont encouragés et régulièrement présents dans la famille. Ceci renvoie au nécessaire développement du partenariat entre l'école et les familles.

Propositions :

➨ Développer une pédagogie explicite dès la maternelle : indiquer aux enfants les objectifs visés, ce qui est attendu de leur part, les moyens d'y parvenir.

➨ Entraîner les capacités attentionnelles et la mémorisation (mémoire de travail, mémoire à long terme).

➨ Développer la métacognition (attitude réflexive sur les problèmes à résoudre, les erreurs, les réussites partielles ou complètes). Développer l'autoévaluation chez les enfants.

1.7. L'accueil des enfants handicapés

En 2005, plus de 150 000 élèves handicapés étaient scolarisés dans les établissements scolaires ordinaires (de une heure hebdomadaire à un temps complet), dont 105 000 dans le premier degré. Plus de 100 000 enfants étaient accueillis dans des établissements spécialisés. Mais 10 000 à 15 000 enfants n'avaient pas de solution d'accueil. Il reste encore des enfants qui ne bénéficient pas de l'école maternelle, malgré le souhait des familles et la réglementation en vigueur. Pour les enfants handicapés, malades ou ayant des besoins spécifiques, notamment en matière de troubles des apprentissages, l'école maternelle représente le premier lieu de socialisation, d'apprentissage et de développement en dehors de la famille. Scolariser est pour eux aussi une condition de leur réussite et constitue une garantie de leur dignité. Vivre ensemble avec ces personnes se tisse dès ce premier niveau de l'enseignement et bien des résistances doivent être dépassées. Cet accueil nécessite aussi des locaux adaptés, un personnel suffisant et bien formé, ce qui n'est pas acquis partout. En 2005-2006, plus de 40 000 enfants bénéficiaient d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS), soit deux fois plus que l'année précédente[16]. Mais comment « faire classe » lorsqu'on doit accueillir deux ou trois enfants ayant chacun des besoins spécifiques, sans le personnel AVS nécessaire ?

Des moyens supplémentaires (contrats aidés) ont été donnés en 2005-06 pour soutenir l'effort de scolarisation des tout-petits en maternelle. Il est prévu que les assistants d'éducation soient affectés, en nombre croissant, à l'accompagnement scolaire des enfants handicapés. Ceci devrait se traduire dans la création d'une nouvelle professionnalisation et l'émergence de nouveaux métiers.

La mise en œuvre de l'accueil se trouve souvent complexe, car les parties prenantes sont multiples (Education Nationale, Département, collectivités locales, secteur médico-social, parents,…) et des synergies restent souvent à trouver pour faciliter la prise en charge et accompagner les enfants handicapés dans leur développement et leur projet de vie.

Proposition :

[16] A la rentrée 2006, on comptait 6700 auxiliaires et 2800 personnes supplémentaires devaient être recrutées par l'Education Nationale.

➨ Reprendre les 19 propositions du rapport Geoffroy, Député de Seine et Marne : « Réussir la scolarisation des enfants handicapés » (2006).

1.8. La continuité des apprentissages entre maternelle et élémentaire

Préparer encore mieux en maternelle la scolarité élémentaire, ce n'est pas anticiper sur les apprentissages fondamentaux, en plagiant les pratiques de l'école élémentaire et en oubliant les activités propres de la maternelle. Rechercher le bien-être des jeunes enfants et les accompagner avec ambition dans leurs apprentissages n'est pas incompatible. Ce n'est pas un choix entre garderie ludique et petit CP. Dans le premier cas, le risque est de rester en deçà des acquisitions possibles et d'aggraver la difficulté de l'entrée au CP, à la « grande école » ; dans le second, les exigences inadaptées aux enfants les plus jeunes (nés en fin d'année civile[17]) ou les plus fragiles risquent déjà de les mettre en échec, avant l'entrée au CP.

Assurer la continuité des apprentissages entre maternelle et élémentaire, c'est développer les compétences des enfants, leurs capacités d'expression (motricité, sensibilité, imagination, communication, etc.), les sensibiliser à la culture littéraire et scientifique, parce qu'ils sont à l'âge où ils ont soif d'apprendre : ce besoin doit être nourri. Il n'existe pas de jeune enfant qui n'ait pas le désir d'apprendre. En revanche, on en voit trop souvent qui n'ont déjà plus confiance en eux, dès quatre ans, se sentent moins bien que les autres, ou se trouvent devant des difficultés qu'ils pensent insurmontables. De ceux-là, on dit qu'ils manquent d'attention, d'autonomie, qu'ils ont des difficultés à suivre le rythme de la classe, alors que le problème est surtout pour eux de ne pas comprendre ce qui se passe, ce qui se dit, et ce qu'on attend d'eux. Il importe d'expliciter la vie de la classe, les activités proposées, ce qu'on attend des élèves, la démarche nécessaire pour résoudre un problème ou répondre à une demande. Ce qui est évident pour les adultes (enseignants) ne l'est pas toujours, loin de là, pour (tous) les enfants (élèves).

Préparer encore mieux la scolarité élémentaire, c'est aider les enfants à surmonter les difficultés normales du développement - changer, apprendre est souvent difficile -, leur donner confiance en eux en tant que personne et en tant qu'élève. C'est leur apprendre à vivre avec les différences de chacun, au-delà de tout communautarisme ou ségrégation sociale, en faisant de ces différences une richesse pour la vie du groupe-classe. C'est les aider à exprimer

[17] Les enfants étant regroupés en fonction de leur date de naissance, il peut exister près d'un an d'écart entre les plus jeunes et les plus âgés d'une même section de maternelle. On oublie trop souvent qu'un an d'écart, à cet âge, représente 1/5ème du développement d'un enfant de 5 ans, ce qui est considérable, quant aux différents aspects du développement (moteur, cognitif, affectif, social, etc).

leurs besoins et leurs sentiments et à comprendre ceux des autres, à mieux maîtriser leurs conflits, à développer les relations solidaires, dans un respect réciproque, entre enfants, entre enfants et adultes. Les enseignants de maternelle ont donc un rôle majeur, qui passe par l'observation individualisée des enfants dans leurs activités scolaires, l'explicitation de la vie de la classe et des objectifs à atteindre.

1.9. La durée des effets positifs ou négatifs de la scolarisation des jeunes enfants

Il serait abusif et erroné de considérer que tout se joue avant 6 ans (voire avant 2 ans, comme on a pu l'écrire aussi), car la psychologie de l'enfant montre, si besoin est, que le développement est une dynamique qui ne s'arrête pas à l'âge d'entrée à l'école élémentaire. Il n'en demeure pas moins que nombre de compétences, cognitives et sociales notamment, se construisent dans les premières années et déterminent pour une part importante la suite du développement.

Prenons brièvement trois exemples. La maîtrise de la langue écrite est ancrée dans celle de l'oral, qui se construit dans les premières années de la vie, en particulier dans la communication avec les adultes. Les liens sociaux, le respect des règles sociales et d'autrui se tissent dans les relations de la petite enfance, le sentiment de sécurité avec des adultes également. Les compétences transversales (attention, compréhension, mémorisation, repères spatiotemporels, etc.) se construisent aussi dans les expériences précoces et avec l'étayage, le soutien de l'adulte.

L'importance des acquisitions pendant les premières années de la vie est confirmée dans le domaine scolaire, par l'étude INSEE de Caille & Rosenwald (2006). Ces auteurs ont examiné l'évolution de la situation scolaire des écoliers du panel 1997 suivi par la DEPP (échantillon représentatif au niveau national de 8300 écoliers), en lien avec des caractéristiques sociodémographiques et d'environnement familial. A l'entrée au CP, les élèves ont passé une série d'épreuves standardisées destinées à évaluer leurs compétences (connaissances générales, compétences verbales et familiarité avec l'écrit, compétences logiques et numériques, concepts d'espace et de temps, comportements scolaires et attention). Les résultats aux évaluations nationales de CE2 et de 6ème sont également considérés. Les analyses montrent l'importance des disparités sociales de retard scolaire et de réussite aux évaluations nationales. Dès l'entrée au CP, les niveaux de compétences sont déjà différenciés socialement et les progressions à l'école élémentaire diffèrent selon le milieu d'origine de l'élève, même à niveau comparable à l'entrée au CP : non seulement la scolarité élémentaire ne compense pas

les inégalités à l'entrée au CP, mais on constate une augmentation des écarts au fur et à mesure du cursus élémentaire.

Les auteurs estiment qu'à la fin de la scolarité élémentaire, la moitié des inégalités de réussite est due aux différences de compétences présentées par les élèves à l'entrée au CP. Les compétences en français et en mathématiques à l'entrée en 6ème sont fortement liées au niveau à l'entrée en CP. « Ainsi, un écolier qui faisait partie des 10% d'élèves les plus faibles à l'entrée au CP réussit, à caractéristiques démographiques et familiales comparables, 30 items de moins sur 100 en français et 39 items de moins en mathématiques qu'un élève faisant partie des 10% d'élèves présentant les compétences initiales les plus élevées » (Caille & Rosenwald, ibid., page 122).

Parmi les 10% d'élèves les plus faibles à l'entrée du CP, un sur trois seulement arrivera en 6ème sans redoubler. En revanche, la quasi-totalité des 40% les plus forts en début d'élémentaire arrivent en 6ème sans retard.

Ainsi, la durée et la réussite de la scolarité à l'école primaire dépendent bien davantage du niveau acquis en maternelle que de l'origine sociale (quatre à cinq fois plus).

Ces résultats, obtenus sur un large échantillon représentatif, rejoignent ceux que nous avions obtenus (Florin, 1991) dans un suivi de cohortes de dimensions nettement plus réduites, de l'école maternelle à l'école élémentaire. Il ne s'agit pas de minimiser le rôle des inégalités sociales dans les inégalités de réussite scolaire : les différences de compétences des enfants à l'entrée au CP reflètent déjà, comme le soulignent Caille & Rosenwald, les influences du milieu familial, de son capital social, économique et culturel, mais elles reflètent aussi l'influence de l'école.

L'impact des expériences des premières années pour le développement des enfants et leurs apprentissages (Florin, 2004) devrait inciter les responsables politiques, y compris dans l'éducation nationale, à accorder plus d'importance à l'éducation dans la petite enfance et à son rôle dans la prévention des difficultés d'apprentissage et de développement.

Les suivis de panels montrent que la durée de scolarisation en maternelle a un impact positif sur la suite de la scolarité. Pour autant, en considérant les résultats de la France aux évaluations internationales (PIRLS, voir PISA), certains pourraient dire que l'école maternelle française n'apporte pas de réussite supplémentaire aux élèves, par rapport aux pays comparables, dans lesquels l'éducation dite préscolaire est organisée différemment.

Outre le fait que la complexité des parcours scolaires et des niveaux de compétences atteints à 15 ans nécessite un modèle explicatif multifactoriel, seules des comparaisons internationales des compétences acquises et des niveaux atteints à l'entrée de l'école élémentaire (« primary

school » dans le contexte international) pourraient apporter des éléments de réponses externes à cette question. Mais de telles comparaisons posent de nombreuses difficultés méthodologiques, dans la mesure où les modes d'accueil sont très hétérogènes à l'intérieur d'un pays et entre pays et qu'ils peuvent également être multiples pour un même enfant (alternance de garde à domicile, dans un accueil individuel ou collectif et scolarisation).
Quoi qu'il en soit, la qualité de l'éducation des tout petits, avec le respect que la société leur doit, est certainement un investissement pour l'avenir.

Propositions :

➨ *La formation des personnels*. Les enseignants de maternelle sont actuellement formés à bac + 5 (niveau ingénieur). Pour autant, ils ne prennent pas toujours (ou on ne leur laisse pas) la marge d'initiative en rapport avec ce niveau de qualification. Malgré ce haut niveau de formation, ils ne sont pour autant pas spécialisés et reçoivent la même formation que leurs collègues de l'école élémentaire. Or le métier est devenu complexe, et les connaissances et compétences nécessaires sont en augmentation et de plus en plus diversifiées. Cette question a déjà été évoquée, il y a quelques années. Pourquoi ne pas développer un tronc commun de formation et une autre partie à option ? une option maternelle et une option élémentaire par exemple, ou une pour chacun des trois cycles de l'école primaire, comme évoqué précédemment (page 13) ? Avec la possibilité de changer de niveau d'enseignement, si l'enseignant le souhaite au bout de quelques années, en passant par une formation complémentaire actualisée. Il y va de l'intérêt de l'enseignement, même si la question de gestion des flux et des postes d'enseignants sera posée.

➨ Replacer la pédagogie spécifique de l'école maternelle au cœur du travail des équipes de circonscription : remobilisation et formation des IEN sur l'école maternelle (actuellement une semaine « maternelle » dans l'année de formation à l'ESEN), conseillers pédagogiques spécialistes de l'école maternelle dans chaque circonscription.

➨ Des progrès ont été réalisés pour la formation et le recrutement des ATSEM, qui, il n'y a pas si longtemps, ne recevaient aucune formation ; ces efforts doivent être poursuivis, y compris pour la formation continue, avec le concours de l'Education Nationale.

➨ Scolariser en maternelle les *enfants handicapés, malades ou ayant des besoins spécifiques* nécessite aussi des locaux adaptés, un personnel suffisant et bien formé.

➨ Respecter le nécessaire *équilibre entre la vie familiale et la vie scolaire pour les enfants scolarisés en maternelle*. La France accuse encore bien du retard par rapport aux pays

nordiques et il faut développer les prestations familiales qui permettent à un enfant de continuer à dormir chez lui le matin avant l'école, avec le concours d'un personnel à domicile, par exemple.

➨ Progresser dans la réduction des effectifs par classe de maternelle dès le cycle 1, parce que cette période de scolarisation est cruciale pour le développement des compétences de base (attention, mémorisation, compréhension, expression, etc.) et des apprentissages fondamentaux du cycle 2.

2. LES APPRENTISSAGES A L'ECOLE ELEMENTAIRE : LANGAGE ORAL, LANGAGE ECRIT ET CULTURE ENFANTINE

2.1. Langage oral, lexique et production écrite

2.1.1. L'importance du lexique pour la maîtrise du langage

Nous avions montré (Ehrlich, Bramaud du Boucheron, Florin, 1978) que les enfants d'école élémentaire avaient des connaissances lexicales très hétérogènes, tant quantitativement (nombre de mots connus) que qualitativement (significations associées). Les écarts entre enfants, exprimés en termes d'avance ou de retard relatifs, pouvaient être estimés à 6 mois ou 1 an en CE1 selon les épreuves, et ils avaient tendance à s'accroître au cours de la scolarité élémentaire. Les progressions dans la taille du vocabulaire concernaient surtout les mots moyennement connus, et beaucoup moins les mots très bien connus, c'est-à-dire réellement disponibles et utilisés par les enfants. Bien que cette étude n'ait pu être répliquée depuis lors, du fait de sa lourdeur (2800 élèves de 4 niveaux scolaires, à raison d'une séance de travail par semaine pour chaque classe pendant une année scolaire), on peut faire l'hypothèse, au vu d'autres données à différents niveaux d'âge, que la situation ne s'est pas améliorée.

2.1.2. Les effets du développement des compétences lexicales sur la production écrite

Si plusieurs recherches (Carver, 1994 ; Lieury, 1996) ont montré que l'étendue du lexique était en relation étroite avec les performances en lecture et avec la réussite scolaire en général, on a peu étudié jusqu'à présent la place de la compétence lexicale et métalexicale dans le domaine de la production de texte, ainsi que l'impact que pourrait représenter un entraînement spécifiquement centré sur le développement des compétences métalexicales. C'est ce que nous avons tenté de faire pour le programme Ecole et Sciences Cognitives, dans une

recherche sur les relations entre développement du lexique et production écrite au cycle 3 (Florin, Guimard & Nocus, 2006, à paraître). Ont participé à cette étude 248 élèves, soit 130 en CE2 et 118 en CM2 (122 garçons et 126 filles)[18]. Ils ont été soumis à des évaluations initiales (en décembre - janvier) de leurs compétences dans plusieurs domaines : connaissance du lexique[19] et du lexique des émotions[20], production écrite[21].

Ils ont bénéficié ensuite d'entraînements en grand groupe ou en petit groupe, avec ou sans un travail oral de préparation. Ces entraînements étaient conduits par les enseignants dans le cadre normal de la classe. Les maîtres disposaient d'un guide de travail pour ces séances[22] sur les aspects suivants : catégorisation/différenciation, recherche des mots de la même famille, définition de mots et utilisation du dictionnaire, segmentation syllabique, découverte du sens de mots inventés insérés dans une phrase, description d'objets ou d'évènements. L'analyse de leurs carnets de bord monte qu'ils ont surtout travaillé les trois premiers aspects.

Dans une troisième phase (avril), les élèves étaient soumis à des évaluations de même type qu'en pré-test (lexique en général, lexique des émotions, production écrite).

En CE2, on observe une amélioration significative des performances en lexique entre le pré et le post test (c'est-à-dire en 3 mois environ), de l'ordre de 10% du niveau initial, pour le lexique général et lexique des émotions, et ceci après seulement 6 séances d'entraînement en moyenne. Les progrès les plus significatifs concernent les élèves ayant bénéficié d'un entraînement métalexical oral en petit groupe. Les effets positifs des séances d entraînement sur la production écrite apparaissent toutefois limités[23].

L analyse des productions écrites des élèves permet de constater que les performances sont globalement assez faibles en pré-test et en post-test pour la quantité et la variété du lexique des émotions produit. De même, l utilisation des connecteurs et de la ponctuation paraît difficile à ce niveau scolaire. Les dimensions les mieux maîtrisées semblent la reprise des éléments de départ, le type de texte, la cohérence thématique et le respect de la consigne. En

---

[18] Les élèves redoublants ou en avance d'un an n'ont pas été inclus dans les analyses, ni ceux pour lesquelles des données étaient manquantes.

[19] Epreuve collective adaptée du test de vocabulaire du WISC (Florin & Guimard, 2004 ; 30 items ; score maximum : 60 points)

[20] Epreuve collective originale de recherche d'intrus parmi 4 adjectifs exprimant des états émotionnels (Guimard & Florin, 2004 ; 12 items ; score maximum : 12)

[21] Les élèves devaient compléter un récit suscitant des émotions. 10 dimensions ont été évaluées sur leurs productions écrites, parmi lesquelles : nombre total de mots produits, utilisation du lexique des émotions, cohérence thématique, utilisation de connecteurs, etc.

[22] En CE2, 6 séances en moyenne ont été organisées par les enseignants (minimum =3, maximum = 8) ; en CM2 : 7 séances en moyenne par classe (minimum = 5 ; maximum = 9).

[23] Ils concernent, au moins pour une partie des groupes, la variété du lexique émotionnel utilisé, le respect des consignes, la cohérence thématique et la variété des connecteurs.

résumé, ces résultats concordent avec ceux des évaluations nationales de CE2 : les scores les plus faibles en production de textes narratifs concernent davantage les indicateurs de bas niveaux (connecteurs, ponctuation, orthographe) que ceux qui se réfèrent directement au contexte de l exercice (respect de la consigne, reprise des éléments de départ) ou au schéma narratif (type de texte, cohérence thématique).

En CM2, les progrès des élèves entre pré-test et post-test paraissent limités pour le lexique, mais plus importants en production écrite. L entraînement oral a des effets positifs sur le lexique des émotions, le temps de production écrite, la qualité globale du texte et la variété des connecteurs. Le travail en petit groupe a des effets positifs sur la longueur de la production écrite.

En conclusion, il semble que les progrès au Cycle 3 au cours d'une année scolaire soient de faible ampleur et que les difficultés des élèves en production écrite sont résistantes, ce qui conduit à considérer qu'un travail sur le lexique, s'il est une condition nécessaire pour améliorer la production écrite, ne saurait en être une condition suffisante. Les contraintes de bas niveau (orthographe, graphomotricité, par exemple) qui pèsent sur la production écrite en CE2 continuent à peser aussi en CM2 (Fayol, 1997 ; Alamargot & Chanquoy, 2001) et peuvent contribuer à expliquer le faible transfert du travail réalisé à l'oral sur la production écrite. S'y ajoutent probablement des difficultés d'organisation, de mémorisation, de maintien de l'attention, dont on a vu dans une autre recherche conduite sur l'écrit en 6ème combien elles pèsent sur les performances des élèves (Florin & al., 2005) et sont résistantes à une intervention pédagogique à ce niveau de la scolarité. L'examen des productions écrites des élèves de cycle 3 montre que les difficultés sont nombreuses et fréquentes, même en CM2, pour produire un texte écrit et lisible de plus d'une dizaine de lignes.

Ces résultats plaident pour une meilleure prise en compte en début de scolarité élémentaire de la maîtrise de l'écrit et de ses différentes dimensions, et d'une manière générale, dès les débuts de la scolarisation, pour l'acquisition de méthodes de travail. Écriture et production écrite doivent être développées en parallèle à la lecture, dès les débuts du CP.

Ajoutons que le travail sur l'oral n'est pas de la seule responsabilité de l'école maternelle. La maîtrise de l'oral n'est pas effective à l'entrée au CP, que ce soit en compréhension ou en production. Les connaissances lexicales, condition nécessaire pour s'exprimer, pour lire et pour comprendre, sont hétérogènes et souvent limitées. La compréhension des inférences ou du langage indirect, l'utilisation du discours narratif ou argumentatif, pour ne citer que quelques exemples, doivent être davantage travaillées à l'oral. Il s'agit là de développer l'oral

pour lui-même, dans toutes les situations où il y a lieu de parler, et aussi de travailler l'oral pour faciliter l'apprentissage de l'écrit. Dans les expérimentations que nous avons réalisées en milieu scolaire, les groupes qui ont développé leurs compétences lexicales et la qualité de leur production écrite au mieux sont ceux qui ont bénéficié de temps de travail spécifique à l'oral.

Propositions

➨ Développer les connaissances lexicales à l'école primaire.

➨ Conduire en parallèle, dès le CP, le développement de la lecture, de l'écriture et de la production écrite.

➨ Poursuivre le travail de la maternelle sur la maîtrise de l'oral, pour l'oral lui-même, et comme aide au développement de l'écrit.

2 .2. Prendre en compte l'impact des médias dans la culture enfantine

L'école a dans ses missions d'aider chaque enfant à enrichir son expérience culturelle, sa sensibilité, son imagination. L'éducation littéraire et les activités artistiques (pratique, rencontre d'œuvres, travail sur les techniques) sont des éléments du socle culturel que l'école doit permettre à chaque élève d'acquérir. Les technologies de l'information et de la communication, les supports multimédias sont aussi considérés dans les programmes comme des instruments efficaces du travail intellectuel, et les compétences citées dans le Brevet informatique et internet (B2i) font partie du programme du cycle 2 ; elles doivent être acquises à la fin du cycle 3. Pour autant les pratiques des classes semblent très hétérogènes à l'école primaire et les représentations des enseignants sont souvent négatives quant à la consommation des médias (télévision, jeux vidéo, ordinateurs) par leurs élèves. Dans ce domaine comme dans d'autres, il est cependant important de prendre en compte les pratiques des enfants et ce qu'ils savent déjà, pour les guider vers d'autres savoirs et savoir-faire.
Selon un sondage SOFRES de 2002, plus de 80% des enfants de 8 à 14 ans déclaraient jouer aux jeux vidéo. Souvent décriés pour la violence qu'ils mettent en jeu (ce qui est vrai pour certains d'entre eux), ou leur caractère « abrutissant » qui aurait pour effet de déconnecter les enfants (et les adolescents) de la vie sociale, les jeux vidéo ont mauvaise réputation dans le cadre scolaire et leur pratique est facilement assimilée à une conduite addictive, qui ne caractérise pourtant qu'une petite minorité d'enfants (et d'adolescents). Or, les travaux récents en neurosciences montrent des effets positifs de la pratique des jeux vidéo sur les

processus cognitifs à plus ou moins long terme, sur plusieurs aspects de l'attention visuelle, notamment l'attention visuelle sélective ou partagée (Green & Bavelier, 2006). Les jeux vidéo apprennent également aux enfants à surmonter l'échec, à planifier leurs actions, à persévérer dans une tâche et ils développent l'estime de soi. Il importe que les enseignants ne l'ignorent pas et se tiennent au courant de ce qui fait l'actualité de la culture enfantine dans ce domaine. Rappelons aussi qu'aujourd'hui 80% des foyers sont équipés d'un ordinateur et que 70% ont accès à Internet. L'utilisation régulière de l'ordinateur (en général pour jouer aux jeux vidéo) améliore la motricité fine, la reconnaissance de l'alphabet et des nombres, la compréhension de concepts généraux relatifs à la cognition spatiale, et les traitements simultanés d'informations. Les jeux vidéo ont également un intérêt social, par le partage d'expériences de jeu entre enfants et l'échange d'informations, qui leur permet de développer une culture commune, de jouer en réseaux, d'élaborer ensemble des stratégies, etc. (Greenfield & Retschitzki, 1999 ; Virole, 2003).

Quant à la télévision, c'est peu de dire qu'elle est presque dans toutes les familles et qu'elle a bouleversé leur vie, comme le souligne la sociologue Monique Dagnaud[24] : « d´emblée, elle a influé sur l´heure du coucher des enfants, sur le temps qu´ils consacraient à leurs devoirs, mais aussi le temps consacré aux échanges familiaux. Considérée comme un lieu d´évasion, un « sas de décompression », elle est venue colmater le creux des emplois du temps, au détriment d´autres activités ». Plus de deux heures quotidiennes d'exposition à la télévision est fréquent. De plus, elle a grandement modifié le rapport des enfants au monde. Aujourd'hui les enfants se trouvent confrontés beaucoup plus tôt et souvent brutalement au monde des adultes, via la télévision. En effet, ils sont loin de regarder seulement les émissions pour la jeunesse, dessins animés ou autres : on estime que 80 % du temps passé devant la télévision par les enfants de 4 à 10 ans l'est devant des programmes «tout public » : séries, films, journaux télévisés. 25 à 30 % des 8-12 ans sont encore devant la télévision à 20 h 30.

En France, la recherche sur l'influence de la télévision sur le développement des enfants est très peu développée[25]. Des travaux sur les enfants américains ont montré, par exemple, qu'ils sont soumis chaque année à des milliers de scènes violentes et que cette banalisation de la

[24] Monique Dagnaud, sociologue, ancien membre du CSA (1), directrice de recherche au CNRS. Auteur notamment de *L´État et les Médias : fin de partie*. Paris : Éd. Odile Jacob, 2000.

[25] Une recherche comparative européenne pilotée par Sonia Livingstone (London School of Economics) a été réalisée dans onze pays, dont la France, sur des échantillons nationaux représentatifs d'enfants âgés de 6 à 17 ans en 1997. Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.

L'ensemble des résultats français collectés par l'équipe française sous la direction de Dominique Pasquier (sociologue, CNRS-EHESS) a été publié dans le numéro 92/93 de la revue *Réseaux* (éditions Hermès, février 1999).

violence peut donner à certains d'entre eux le sentiment que le monde est ainsi fait, lorsqu'ils n'ont pas dans leur environnement des adultes pour les aident à distinguer le réel de la représentation de la réalité. Selon Élisabeth Baton-Hervé[26], « les parents sont souvent étonnés d´apprendre comment les émissions sont construites. Même les personnes les mieux averties sont surprises de découvrir les messages implicites qui passent. D´autant plus que les professionnels des médias et du marketing mettent en place des stratégies de plus en plus sophistiquées, qui échappent aux téléspectateurs ».

L'importance prise par la télévision dans la vie et la culture de la plupart des jeunes enfants nécessite un dialogue en classe sur les valeurs qu'elle véhicule, à travers différents programmes. L'école a aussi un rôle culturel à jouer en apprenant aux enfants à décrypter une émission, par exemple un journal télévisé, en tant que représentation particulière, mise en spectacle, de la réalité.

On voit ainsi qu'il y a des enjeux forts à considérer ces technologies de l'information et de la communication comme des outils d'apprentissage ou comme des supports pour le développement de l'esprit critique chez les jeunes enfants. Une simple dévalorisation de la télévision ou des jeux vidéo ne saurait aider les enfants dans une mise à distance nécessaire, lorsqu'ils ne la trouvent pas dans leur milieu familial.

[26] Enseignante et formatrice dans le domaine des médias. Auteur de *Les Enfants téléspectateurs : programmes, discours et représentations*. Paris : L´Harmattan, 2000.

Propositions

➡ Mieux prendre en compte la culture actuelle des enfants liée à l'utilisation des jeux vidéo, des ordinateurs, d'internet et de la télévision.

➡ Aider les enfants à décrypter les émissions télévisuelles et à développer leur esprit critique.

3. L'EVALUATION ET SON USAGE EN MATERNELLE ET EN ELEMENTAIRE

3.1. L'évaluation et l'aide aux apprentissages

L'évaluation fait partie du processus d'enseignement. Elle n'est pas une fin en soi, et peut prendre des formes très diverses selon les objectifs que l'on se fixe.

Dans la pratique, l'évaluation est un terme fourre-tout, qui a encore trop souvent mauvaise presse, notamment à l'école maternelle. Elle est bizarrement mal connue dans un secteur professionnel qui utilise très largement, à différents niveaux de la scolarité, des formes d'évaluation pourtant empreintes de nombreux biais de jugement (les appréciations orales pendant le temps de classe, les notes des enseignants sur les devoirs de leurs élèves). Le terme « test » est un repoussoir pour beaucoup d'enseignants, peu formés en la matière, qui considèrent qu'un tel outil ne sert qu'à figer l'enfant dans une vision réductrice de sa personne, etc. La méconnaissance de l'évaluation formative est fréquente, nombre d'enseignants refusant ou se méfiant des « évaluations » sans distinction, tout en privilégiant dans la pratique les évaluations normatives, qui consistent à classer, explicitement ou non, les élèves les uns par rapport aux autres, plutôt que d'évaluer par rapport à des objectifs ou des compétences prédéfinis. De plus, les progrès des élèves ne sont pas pris en compte en tant que tels dans l'évaluation.

L'évaluation formative, en revanche, permet de vérifier comment les élèves maîtrisent les apprentissages initiaux et fondamentaux et constitue un moyen de différencier le temps d'apprentissage en fonction des besoins de l'élève : elle est la base nécessaire pour définir des aides différenciées aux apprentissages. Elle est définie par De Landsheere (1979) comme « l'évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ». Dans ce cadre, les « erreurs »

sont considérées comme inhérentes à l'apprentissage et comme des moments dans la résolution d'un problème, et « non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques ». On peut ainsi déterminer si un élève possède les acquis nécessaires pour aborder la tâche suivante, dans un ensemble séquentiel. En évaluation de programme, elle sert à déceler et à corriger les imperfections en cours de construction, et contribue aux processus de régulation des apprentissages en cours, par un aspect de feedback, et un aspect de guidance. L'évaluation formative a des effets multiples ; elle indique à l'élève les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre, et à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. Toute différenciation de l'enseignement appelle une évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation censée aider l'élève à apprendre. Une telle évaluation, à travers des situations de résolution de problèmes, ne peut passer que par l'observation individualisée d'une pratique, dans le cadre d'une tâche à réaliser.

Les programmes 2002 définissent pour la première fois ce qu'on attend d'un élève à la fin de chaque cycle de l'école primaire : que doit-il maîtriser en termes de savoirs et de savoir-faire ? quelles compétences ? « Le recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2. Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins, ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer les progrès en langage des élèves à la fin de l'école maternelle et au début de l'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer les évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun » (ibid, 2002, page 51).

Bien du chemin reste à faire pour que ces principes soient appliqués partout, même si la situation a évolué positivement dans nombre de départements. Il s'agit de développer une culture de l'évaluation, de l'observation et de l'évaluation individualisée, de passer du repérage des manques à l'analyse des besoins, d'utiliser des outils d'évaluation objectifs, d'articuler évaluation et aide différenciée aux apprentissages.

Évaluer les savoirs et savoir faire des enfants en début d'année ou en cours d'année, ce qui est

acquis, en voie de l'être ou pas encore maîtrisé paraît la seule manière de mettre en place un enseignement efficace, c'est-à-dire dans lequel on ne perd pas du temps à leur enseigner ce qu'ils savent déjà et dans lequel on part des connaissances stabilisées pour aller vers ce qui est nouveau. Et pour cela, il vaut mieux utiliser des outils d'évaluation externes expérimentés et validés sur une population comparable et aussi large que possible plutôt qu'un outil bricolé, dont on ne connaît pas les principes de construction et dont la validité reste à démontrer.
On ne peut pas scolariser les enfants trois ans, voire quatre en maternelle, et affirmer qu'on les prépare à la scolarité élémentaire sans des évaluations périodiques et ciblées sur des aspects majeurs du développement, mettant au clair leurs compétences et leurs difficultés, en lien avec les activités proposées. Trop d'enfants abordent les apprentissages fondamentaux du cycle 2 avec des difficultés dans la maîtrise de la langue ou dans la compréhension plus générale, et se retrouvent, de fait, handicapés dans ces apprentissages ; ceci pénalise certains milieux sociaux plus que d'autres, faut-il le rappeler....

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 instaure un bilan de langage oral à inclure dans le bilan de santé de la 6ème année, réalisé par des médecins. Il faut noter qu'il n'existe actuellement aucun bilan de langage réellement validé, bien que le langage soit reconnu comme étant « au cœur des apprentissages ». Soulignons aussi que ce bilan des 6 ans, avant l'entrée au CP, n'est pas réalisé dans tous les départements. Or la prévention de la difficulté scolaire suppose une identification précoce des troubles du langage, ce qui suppose des échanges entre professionnels, à partir d'évaluations objectives.
L'école maternelle doit se donner les moyens de sa mission de repérage et de prévention des difficultés et des troubles d'apprentissage. Pour la plupart, ces difficultés peuvent être prises en charge dans le cadre scolaire, si elles sont repérées correctement et suffisamment tôt. Une fois installées et cristallisées, elles sont beaucoup plus résistantes et limitent considérablement les chances scolaires ultérieures des enfants. Et pour la grande difficulté et les troubles des apprentissages qui relèvent de prises en charge extrascolaires, ce qui ne dispense pas l'école de sa prise en charge pédagogique, il en est de même. Plus on intervient tôt, plus on garantit aux enfants de pouvoir progresser sensiblement ou de mieux vivre avec un handicap.
Il faut souligner qu'à la fin de la scolarité élémentaire, la moitié des inégalités de réussite est due aux différences de compétences présentées par les élèves à l'entrée au CP (Caille & Rosenwald, 2006). C'est dire si l'enjeu d'une bonne scolarisation en maternelle est d'importance pour le développement des compétences des enfants et la réussite scolaire à l'école élémentaire. Nous y reviendrons.

Une mesure structurelle importante pour reconnaître l'importance de l'école maternelle serait de rendre obligatoire la scolarisation en GS, tout en évitant les dérives consistant à anticiper en GS les apprentissages du CP[27]. Pour ce qui est de la fréquentation de ce niveau scolaire par les enfants, il s'agit d'une mesure qui augmenterait de peu le taux de scolarisation, puisque 99% des enfants de 5 ans vont à l'école, malgré l'absence d'obligation. Mais la GS est intégrée dans le cycle des apprentissages fondamentaux et doit être reconnue pleinement tant que telle.

3.2. L'évaluation et l'aide aux apprentissages en GS et en CP

Rappelons que 42 outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages existent pour la GS et le CP depuis 2001. Certains permettent une évaluation collective, d'autres supposent une évaluation individuelle (en complément des précédentes, si besoin est). Il s'agit d'une banque d'outils, dans laquelle les enseignants peuvent choisir ceux dont ils ont besoin, compte tenu des priorités qu'ils se fixent et des besoins des élèves. Parmi ces 42 outils, 24 permettent d'identifier les compétences et de repérer les difficultés des élèves dans le domaine du langage : lexique, réalités sonores de la langue et segmentation de l'oral et de l'écrit, langage en situation et communication, langage d'évocation, familiarisation avec le monde de l'écrit, activités graphiques et écriture. En dehors du langage, les autres domaines de compétences évalués sont la découverte du monde (approche des quantités et des nombres, structuration du temps et de l'espace), les mathématiques, les actions motrices fondamentales, les compétences transversales (mémorisation et attention). Chaque outil comporte une présentation, les consignes de passation, les supports permettant de procéder à l'évaluation, les éléments de codage des productions, une feuille de synthèse pour relever les réponses des élèves, les résultats de la validation auprès d'un « échantillon raisonné » de même niveau scolaire à différents moments de l'année, les situations pédagogiques proposées selon les compétences et difficultés des élèves et les objectifs visés. Pour partie, ces outils sont mis en lien avec le document d'accompagnement des programmes « Lire au CP, Repérer les difficultés pour mieux agir ».

Lors de la première diffusion de ces outils, sous forme d'un document papier (livret vert), il

[27] Dans la mesure où l'école maternelle est fréquentée par la quasi-totalité des enfants dès l'âge de 3 ans, la question de l'obligation scolaire dès cet âge pourrait être posée, pour entériner un état de fait, comme l'ont proposé récemment certains partis politiques dans leur projet de gouvernement. Une obligation scolaire dès 3 ans aurait-elle l'avantage d'éviter d'anticiper en GS sur les apprentissages de CP ? Elle aurait un coût important, compte tenu de l'importance de l'enseignement privé dans l'école maternelle.

est arrivé à plusieurs reprises que des enseignants de différentes régions demandent si cette évaluation était obligatoire. Une telle question se pose-t-elle à propos des programmes scolaires ? Il est arrivé aussi que des enseignants aient reçu de leur inspection la demande de procéder à l'évaluation dès la rentrée en commençant à la première page et en continuant jusqu'à la fin du livret… On ne s'étonnera donc guère qu'ils aient trouvé qu'à force d'évaluer, ils n'avaient guère le temps d'enseigner… D'autres dérives sont signalées : mesurer des performances par rapport à une norme, conduire à des catégorisations ou classements d'élèves ou d'écoles et à des prédictions individuelles sur le devenir scolaire plutôt qu'à la prise en compte des besoins pour individualiser autant que faire se peut les progressions. Confier les évaluations avec ces outils aux membres du RASED peut conduire à les confondre avec des évaluations psychologiques, par exemple en termes de potentiels d'apprentissage, ce qu'ils ne sont pas. Les suggestions pédagogiques qui accompagnent chaque outil sont souvent ignorées et l'on en reste seulement à l'aspect évaluation. De telles utilisations ne correspondent pas aux objectifs proposés par le ministère lors de la diffusion de ces outils pédagogiques d'évaluation et d'aide aux apprentissages.

L'utilisation de ces outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages est extrêmement variable selon les circonscriptions, bien qu'accessible pour chaque enseignant sur la banque d'outils de la DEPP. Ils sont ignorés dans de nombreuses circonscriptions malgré les opérations de diffusion depuis leur mise à disposition. Certains enseignants de ces niveaux scolaires déclarent ne les avoir jamais reçus, malgré les envois d'exemplaires pour le nombre de classes concernées, via les Inspections Académiques. Dans d'autres, elles sont régulièrement utilisées, grâce à l'impulsion donnée par les équipes de circonscription, dans le cadre de concertations d'équipes pédagogiques, à la fois pour l'évaluation des compétences et pour les activités pédagogiques à mettre en œuvre selon les résultats obtenus. Il est souvent fait un choix concerté d'un petit nombre d'outils, notamment pour quelques aspects jugés essentiels de la maîtrise du langage. Les utilisateurs apprécient les repères fournis par ces évaluations, le fait qu'elles les aident à se mettre au travail et à passer d'un constat négatif (en termes de manques chez les élèves) à une vision positive et tournée vers l'action pédagogique (en termes de besoins pour les élèves). Ils disent aussi, pour certains, manquer de formation et la réclamer pour aller au-delà du constat des compétences et des difficultés, mieux comprendre les processus d'apprentissage et s'engager dans les aides individualisées nécessaires. Il s'avère alors que des enseignants utilisateurs commencent à regretter que de nouveaux outils ne viennent pas compléter les outils existants[28], car ils constatent des effets d'apprentissage

[28] La création de nouveaux outils était prévue et laissée à la responsabilité des Académies, pour

pour les enfants auxquels ils auraient été administrés plusieurs fois (en GS et en CP), à moins que certains outils aient été utilisés par les enseignants en GS comme supports d'activités, ce qui n'était pas leur finalité.

L'utilisation de ces outils est directement liée à l'accompagnement qui en est fait par les équipes de circonscription. Parmi les démarches intéressantes, citons celle de la Direction de l'Enseignement Scolaire de Nouvelle-Calédonie, qui s'est appropriée ces outils et en a fait une sélection selon les objectifs à privilégier sur le territoire (maîtrise du langage notamment). Une adaptation a été effectuée pour quelques items métropolitains, afin de mieux correspondre à la réalité culturelle du territoire (absence de boulangeries, par exemple) ; un cahier d'évaluation et d'aide aux apprentissages a ensuite été réalisé par l'équipe des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, pour une utilisation directe et accompagnée, en 2005, dans l'ensemble des classes concernées, le caractère facultatif de ce dispositif ayant conduit à une forte sous-utilisation auparavant. En métropole, des démarches similaires d'appropriation et d'incitation ont été rapportées. Une incitation à leur généralisation serait nécessaire, afin que :

- tous les élèves, quel que soit leur lieu de scolarisation, bénéficient de l'évaluation de leurs compétences, de leurs difficultés et de leurs progrès selon des critères externes et objectifs, en lien avec les compétences définies dans les programmes comme devant être acquises en fin de cycle ;
- tous les enseignants bénéficient d'un accompagnement par les équipes de circonscription leur permettant, au vu des résultats des évaluations, de définir les priorités dans les apprentissages et les objectifs à atteindre.

La question se pose également de faire évoluer la problématique de l'évaluation et de l'aide aux apprentissages la G.S. et du C.P. vers la M.S. et la P.S., en développant l'observation individualisée des élèves.

On le voit, la culture de l'évaluation est à développer, dans la formation initiale et continue de ces équipes et des enseignants. Il en est de même quant à la formation au travail en équipe pédagogique à l'école, entre écoles et au niveau des circonscriptions, dans le passage GS/CP, par rapport aux objectifs à atteindre et leur vérification, afin de garantir à tous les enfants, dès l'école maternelle, les conditions du meilleur développement possible.

Considérer que les échecs scolaires sont dus à des caractéristiques socioculturelles revient à méconnaître la complexité de ces échecs et à occulter les possibilités de l'école. Après la théorie des dons qui a fleuri au début du 20ème siècle, celle du handicap socioculturel, encore

poursuivre le travail du groupe national de pilotage. Mais il n'y a pas eu de suite.

très vivace parmi les enseignants, revient à maintenir les inégalités de scolarité et leur reproduction. Dans de nombreux cas, les difficultés des jeunes enfants sont liées à l'explicitation de ce qui est attendu de leur part et de la manière d'y parvenir, et il convient de les aider dès les débuts de la scolarisation à exercer leur attention et leur mémoire, à gagner en autonomie, grâce à la tutelle de l'adulte. Bref ceci relève d'une pédagogie de l'explicitation, trop peu développée, et d'une aide à la métacognition, comme nous l'avons évoqué précédemment.

3.3. L'impact des évaluations négatives implicites sur la construction de soi chez les élèves

Dès les débuts de la scolarisation, les enfants développent une représentation de l'école, du rôle de l'enseignant et d'eux-mêmes en tant qu'élèves. Cette représentation devient rapidement stable et cohérente, à travers les activités réalisées et les évaluations, souvent implicites, que les enseignants leur renvoient par les regards et les attitudes, par les propos tenus sur eux devant des tiers, etc. Nous avons pu rendre compte de ces représentations chez des élèves d'école maternelle (Florin, 1987 ; Verrier, 1997). Si beaucoup d'enfants ont une représentation plutôt positive, d'autres ont une estime de soi déjà négative, pensent qu'ils ne sont pas de bons élèves et sont capables de dire quels sont, dans la classe, les meilleurs et les plus faibles en langage ou en graphisme par exemple, leurs appréciations étant concordantes avec celles de l'enseignant ou des observateurs extérieurs. Lorsqu'on sait le lien existant entre l'estime de soi, la confiance en soi et l'activité en tant qu'élève, des représentations aussi précoces doivent être prises en considération par les enseignants dans leurs rapports avec leurs jeunes élèves, afin d'éviter que des évaluations négatives et implicites les découragent ou contribuent à développer leur opposition à la vie en classe.

3.4. Les évaluations à l'école élémentaire

Examinons maintenant trois types d'évaluations concernant actuellement l'école élémentaire : l'évaluation diagnostique CE1 et CE2, le bilan de fin de primaire, les comparaisons internationales PIRLS.
Le dispositif d'évaluation diagnostique à l'école élémentaire repose sur l'évaluation nationale obligatoire à l'entrée du CE2 et, depuis 2006, sur le protocole d'évaluation des difficultés d'apprentissage en CE1, obligatoire également depuis cette année. Les enseignants ont

également à disposition la banque d'outils d'aide à l'évaluation (de la grande section de maternelle à la classe de seconde) que nous avons examinée ci-dessus en 3.2., et dont l'utilisation n'a pas un caractère obligatoire.

L'évaluation diagnostique a pour objectifs, rappelons-le, d'évaluer les compétences des élèves et de repérer les difficultés rencontrées par certains d'entre eux, afin de leur apporter les aides nécessaires dans le cadre d'une pédagogie différenciée dans la classe.

Réalisée sur de grands échantillons, une *évaluation bilan* vise à confronter les résultats du système éducatif aux attentes qui lui sont assignées. Il s'agit d'un outil d'aide au pilotage de la politique éducative nationale : elle permet ainsi d'établir un état représentatif des acquis des élèves à des moments clés du cursus et de connaître les facteurs sur lesquels agir pour améliorer la réussite scolaire.

Plusieurs *enquêtes internationales* d'acquis des élèves viennent compléter les évaluations bilans. Réalisées par l'OCDE ou des associations internationales, ou par accord entre pays européens, elles permettent de mieux identifier les points forts et les points faibles de notre système éducatif. Par ailleurs, des actions de comparaison bilatérale sont conduites à la demande du ministère des affaires étrangères pour élaborer des dispositifs d'évaluation des politiques éducatives ; c'est le cas avec le Brésil, la Hongrie, la Russie, la Slovaquie. Au niveau de l'école élémentaire, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) mesure dans 36 pays les performances en compréhension de l'écrit des élèves de cours moyen première année. PIRLS permet de réaliser, à partir d'un ensemble d'épreuves et de questionnaires, une comparaison des compétences en lecture.

L 'objectif ici n'est pas d'analyser chaque élément du dispositif, mais d'examiner quelques éléments problématiques.

3.4.1. L'évaluation en CE1

Comme l'indique le document d'accompagnement, cette évaluation a été conçue pour « esquisser un premier constat de l'acquisition des compétences dans les domaines de la lecture, de l'écriture et des premiers apprentissages en mathématiques, et pour repérer et analyser les difficultés que rencontrent certains élèves de CE1 dans ces domaines. À partir de cette analyse, les équipes de maîtres pourront déterminer plus précisément les réponses à apporter à ces difficultés, dans le cadre d'une pédagogie différenciée au sein de la classe. Ces réponses seront complétées si besoin, après un bilan plus approfondi, par des interventions des membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou de

professionnels extérieurs à l'école » (page 3).
L'expérimentation de cette évaluation avait été conduite en 2005 dans une circonscription par académie avant d'être généralisée en 2006. Son principe s'insère dans le dispositif mis en place localement pour déterminer qu'un élève doit bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) et pour envisager les modalités de celui-ci.
L'évaluation doit intervenir en octobre, à un moment choisi par le conseil de cycle de l'école, une fois que le maître de CE1 aura pu conforter les apprentissages du cours préparatoire. On considère que les enseignants disposent ensuite d'un temps suffisant pour mettre en œuvre et organiser les aides nécessaires pour qu'elles produisent leurs effets avant la fin du cycle 2. Cette évaluation doit permettre d'identifier les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage légères ou moyennes pouvant être résolues par des activités appropriées intégrées dans la continuité des apprentissages, et les élèves qui présentent des difficultés plus importantes nécessitant une investigation complémentaire pour en comprendre la spécificité.
Le protocole a été remanié, suite à l'expérimentation de 2005, notamment par l'ajout de séquences dans les champs de la phonologie et du lexique. Il se compose de deux épreuves. La première, qui concerne tous les élèves de CE1, est une épreuve standardisée de deux séquences de 30 minutes chacune. À partir de critères objectifs et communs à l'ensemble de la population, elle permet, quel que soit le niveau moyen de la classe, de différencier les élèves selon leur profil : ceux qui n'ont pas de difficultés en lecture, ceux qui rencontrent des difficultés légères ou moyennes et ceux qui rencontrent des difficultés importantes.
Pour ces derniers, dont la proportion est évidemment variable selon les écoles et les classes, la seconde épreuve permet de préciser la nature des difficultés qui freinent les apprentissages. Elle se compose de deux séquences de 35 à 45 minutes et présente un nombre d'exercices respectant l'équilibre entre les différents domaines d'apprentissages : identification, compréhension, production, mathématiques. Des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) doivent ensuite être proposés selon les difficultés rencontrées par les élèves. La loi du 23 avril 2005 prévoit en effet qu'« à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative. »
Faire un bilan de cette évaluation généralisée il y a seulement deux mois et de ses effets serait prématuré. Il faut toutefois souligner une difficulté pour les utilisateurs : les documents d'accompagnement pour l'aide à l'analyse des réponses n'ont pas été actualisés en 2006 pour

intégrer les séquences ajoutées à la version de 2005. Parmi les premières réactions dont nous avons connaissance, certains enseignants s'étonnent d'une proportion élevée d'élèves devant passer la deuxième épreuve, alors qu'ils ne les considèrent pas comme étant en difficulté. Problème de calibrage de l'épreuve après son remaniement, confusion entre des difficultés moyennes ou localisées et des difficultés importantes, représentation erronée des réelles compétences et difficultés de certains élèves ? Difficile de trancher actuellement. En tout état de cause, il ne faudrait pas que, faute des documents nécessaires à l'interprétation, cet outil soit mis de côté dans certaines circonscriptions. Mais d'autres enseignants considèrent que l'évaluation a permis de mieux cerner la nature de certaines difficultés qu'on avait sous-estimées et de permettre des échanges utiles dans les conseils de cycle pour modifier certaines pratiques pédagogiques dès le CP et au-delà. D'autres encore considèrent qu'une telle évaluation devrait être réalisée en fin de CP (les difficultés importantes étant repérables) afin de laisser plus de temps à la mise en place d'aides individualisées avant la fin du cycle 2. Et de fait, la mise en place d'aides individualisées ne semble pas aller de soi partout : difficultés pour organiser le travail avec l'équipe pédagogique du cycle 2 et le RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) ; difficultés pour élaborer et proposer des aides différenciées.

3.4.2. L'évaluation de rentrée CE2

Depuis 1989, les évaluations à l'entrée du CE 2 (en septembre) ont pour objectif premier « de permettre d'apprécier les réussites et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré individuellement, à un moment précis de la scolarité. Elles fournissent aux enseignants des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages » (DEPP, 2006).

Rappelons qu'elles permettent une évaluation en français d'une part, en mathématiques d'autre part, et qu'elles ne couvrent pas tous les domaines des programmes officiels. Leur intérêt est d'apporter aux enseignants des critères explicites sur les compétences attendues à l'entrée du cycle pour identifier les acquisitions et les difficultés possibles des élèves et concevoir la programmation de l'année. L'analyse des réponses obtenues doit contribuer à la mise en œuvre des réponses pédagogiques adaptées aux besoins particuliers de leurs élèves.

Les livrets destinés aux enseignants proposent, outre des informations sur les passations, des commentaires pédagogiques sur les compétences visées dans chaque exercice, des pistes d'exploitation et des suggestions afin d'aider à l'élaboration de réponses adaptées aux besoins repérés. Les analyses peuvent s'organiser par champ, par compétence et par exercice, pour l'ensemble de la classe, pour des groupes d'élèves ciblés ou pour chaque élève.

En 2005[29], le score global en français obtenu par les élèves de l'échantillon représentatif national est de 72,36 % (43,4% pour les 10% les plus faibles ; 92,8% pour les 10% les plus forts). Les domaines de réussite sont les suivants : la reconnaissance des mots (plus de 90% de réussite) ; l'accord dans le groupe nominal (plus de 80%) ; une majorité d'élèves sait prendre des informations explicites dans un texte, qu'il soit informatif ou littéraire, et appliquer une consigne.

Mais l'analyse des scores montre des difficultés dans plusieurs domaines :

- en compréhension, pour effectuer des inférences complexes quel que soit le type de support, en ZEP et en hors ZEP ; ils ont une compréhension globale du texte et ne parviennent pas à la lecture analytique ;
- en orthographe, l'accord dans le groupe verbal est maîtrisé par environ 20% des élèves. Pour les autres, on relève deux sources d'erreur : méconnaissance du pluriel, en général, ou confusion systématique « nt » et « s » montrant que la spécificité de la marque du pluriel du verbe n'est pas suffisamment connue dans ce cas ; la connaissance des « petits mots » est à approfondir.
- en production d'écrit, écrire plus de trois lignes est un seuil discriminant pour les élèves en difficulté ; ces derniers n'y parviennent pas. L'utilisation cohérente des temps du récit est aussi problématique. C'est une compétence qui se construit progressivement. Tout au long de la scolarité.

Les élèves dont les scores de réussite sont les plus faibles ont des difficultés spécifiques. Par exemple, la longueur d'un texte à écrire est un paramètre discriminant, que ce soit en copie ou en production de texte. Mais ils ont aussi des connaissances sur lesquelles les enseignants peuvent prendre appui pour les aides individualisées (43% de réussite pour les 10% des élèves les plus faibles) ;

En 2005[30], le score global en mathématiques obtenu par les élèves de l'échantillon représentatif national est de 70,8 %. Pour les 10% les plus faibles, il est de 38,8 % et pour les 10% les plus forts, de 93,5 %.

Il appartient aux directeurs d'école de diffuser aux parents une information sur les résultats des élèves sous une forme compréhensible, commenter les réussites et les difficultés individuelles et présenter les dispositifs d'accompagnement éventuellement proposés à certains d'entre eux.

[29] En 2006, le score global en français est légèrement inférieur : 70,67%, avec des écarts de même ampleur entre les 10% les plus forts (92,45%) et les 10% les plus faibles (41,47%). Les analyses détaillées ne sont pas encore disponibles.

[30] En 2006, les résultats globaux sont identiques à ceux de 2005, à 1% près.

Les évaluations CE2 et leur logiciel d'aide à l'exploitation J'ADE recueillent des avis positifs des enseignants habitués à les utiliser et qui craignent de les voir disparaître.

3.4.3. PIRLS et le bilan de fin de primaire

L'enquête PIRLS 2001 sur les performances en lecture a montré que les élèves français obtiennent un score supérieur à la moyenne (525 points, pour une moyenne située à 500), tout en occupant un rang médian parmi les pays concernés. Douze pays font mieux[31]. Les résultats de la France (Colmant & Mulliez, 2003) ne font pas apparaître d'écarts importants entre filles et garçons, contrairement à d'autres pays, et aux résultats de notre pays pour les élèves de 15 ans (PISA 2003). On note que les élèves français ont une forte tendance, comme leurs aînés, à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes, comme l'avait déjà montré l'enquête PISA 2001: outre d'éventuelles difficultés de l'expression écrite, cette tendance peut être liée à un manque de sollicitation sur ce type de question, à la crainte de fournir une réponse erronée, à un manque de confiance en soi. De même, ils ont une forte tendance à sous-évaluer leurs capacités en lecture (31ème position sur 35), ce qui traduit aussi un manque de confiance en soi.

L'évaluation bilan de fin d'école primaire (Gibert, Levasseur & Pastor, 2004) met en évidence les acquis des élèves dans la maîtrise de la langue : 30,7% d'entre eux maîtrisent de façon satisfaisante, ou à peu près satisfaisante, les compétences attendues par les programmes en fin d'école primaire. En revanche, 15% des élèves de CM2 sont en difficulté, voire en très grande difficulté (3%). Entre ces deux groupes, 25,8% ne maîtrisent que très partiellement les compétences évaluées et 28,5% savent prélever une information explicite ou implicite, mais ils ont des difficultés dans des tâches d'analyse ou de synthèse (compétence considérée comme de plus haut niveau). 0n voit ainsi combien la détection des difficultés dès le cycle 2 et leur prise en charge posent problème. Ces résultats mettent en évidence la grande hétérogénéité des élèves qui arrivent en 6ème et on peut craindre de sérieuses difficultés d'apprentissage au collège pour nombre d'entre eux.

3.4.4. Réflexions et propositions

L'évaluation n'est pas une fin en soi, nous l'avons souligné à plusieurs reprises dans ce rapport, mais est un élément du processus d'enseignement et de l'aide aux apprentissages. Développer la culture de l'évaluation chez les enseignants, en formation initiale et continue,

---

[31] Dans l'ordre décroissant : Suède (score de 561), Angleterre, Pays-Bas, Bulgarie, Ontario, Lettonie, Hongrie, Italie, Etats-Unis, Allemagne, Québec, Ecosse.

c'est d'abord changer leur regard, les aider à mieux observer les enfants individuellement dans la classe : non seulement ce qu'ils montrent, savent faire ou ne savent pas, mais aussi l'écart entre ce qu'ils savent et ce qu'ils doivent construire, compte tenu des objectifs de l'apprentissage et des caractéristiques du développement psychologique.

C'est ensuite renouveler les pratiques pour prendre en compte de manière positive l'hétérogénéité de la classe, alors que cette hétérogénéité, inhérente à la situation scolaire, est considérée par les enseignants comme une source majeure des difficultés d'enseigner[32]. C'est enfin mettre en lien les résultats des évaluations avec les aides pédagogiques individualisées, voire les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

Comme le souligne un rapport récent de l'IGEN (Chevalier-Coyot & al., 2006), une fois établie une définition du PPRE et de ses caractéristiques propres, le PPRE devrait être référé aux principes et aux contenus du socle commun, en particulier en matière d'approche par compétences. La circulaire de cadrage national ne suffit pas. Des documents d'accompagnement sont nécessaires, ainsi que des outils pédagogiques « favorisant le renouvellement des pratiques en matière d'aide et de différenciation pédagogique sur les contenus didactiques des enseignements proposés, les différentes phases de l'apprentissage, les modalités d'évaluation ».

Le développement de la culture de l'évaluation diagnostique repose sur un travail d'impulsion, d'animation et de formation au niveau académique. Des instructions récentes ont été diffusées en ce sens en direction des Recteurs et des corps d'inspection, qui devraient conduire à une amélioration.

Enfin, rappelons qu'il est difficile pour les enseignants de s'approprier des outils d'évaluation et leur utilisation au service de l'enseignement dans des situations instables ou par manque de travail en équipe. Les outils d'évaluation et d'aide aux apprentissages pour la GS et le CP n'ont pas été également diffusés et accompagnés dans les circonscriptions ; l'accompagnement des premières années a quelquefois laissé place à d'autres priorités, suite à des changements dans les corps d'inspections. La nouvelle évaluation CE1 n'a pas été présentée partout avec la formation nécessaire ; la disparition des évaluations de rentrée CE2 semble programmée ; de nouveaux outils devraient être proposés pour évaluer l'acquisition du socle de compétences. Ici et là, des outils d'évaluation ont été construits localement, dans des conditions méthodologiques variables, mais les utilisateurs ne souhaitent pas les

[32] C'est ce qui apparaissait dans nombre de réponses d'écoles et de départements lors des consultations nationales des années 1999-2000 pour l'école primaire (« L'école de tous les possibles » ; BOEN H.S. n°8 - 21-10-1999).

abandonner au profit d'outils « externes ». Le travail en équipe pédagogique n'est pas effectif partout, ce qui retarde d'autant l'élaboration d'objectifs communs et la mise en place des aides individualisées.
Le travail d'une institution par empilement de textes ou loi des feuillets peut avoir pour effet chez les professionnels de ne pas se précipiter sur la nouveauté et d'attendre le texte suivant…
Enfin, dans un système qui se fixe des objectifs en termes d'acquis des élèves à différents niveaux du cursus, la vérification de l'atteinte des objectifs passe par des évaluations périodiques externes de ce que savent et savent faire les élèves, de ce qui fait obstacle pour certains aux apprentissages, et des évaluations du système lui-même, aux différents niveaux de son fonctionnement (établissement, académie, pays). Ceci suppose d'impliquer les acteurs du système dans leur propre évaluation, et en premier lieu les enseignants et les élèves : auto-évaluation par les enseignants de leurs pratiques, auto-évaluation par les élèves de leurs acquis et de leurs difficultés. C'est à ce prix qu'on pourra espérer « passer de la prescription nationale des programmes à la réalité des apprentissages et des acquis des élèves » (Bardi & al. 2005).

Propositions :

➨ Élaborer et diffuser un document d'accompagnement des programmes sur l'évaluation et l'aide aux apprentissages à l'école primaire (maternelle et élémentaire).

➨ Abaisser l'âge de la scolarité obligatoire. Intégrer de ce fait pleinement la Grande Section de maternelle dans le cycle des apprentissages fondamentaux, en veillant à ce que ceci ne se traduise pas par une anticipation sur les apprentissages du CP.

➨ Élaborer un bilan de langage validé et national pour la 6ème année.

➨ Développer la culture de l'évaluation et de l'aide différenciée aux apprentissages dans la formation initiale des personnels du premier degré (Inspecteurs, Conseillers pédagogiques, enseignants). Mettre en place dans chaque département, pour les enseignants déjà en poste, des actions régulières de formation continue sur l'observation, l'évaluation, et l'aide pédagogique différenciée.

➨ Mettre en place des dispositifs de coordination générale, afin de permettre une régulation des pratiques des enseignants dans l'évaluation et l'aide aux apprentissages en lien avec les objectifs définis dans les programmes, quant aux compétences à faire atteindre aux élèves en fin de cycle.

➨ Développer une pédagogie explicite en maternelle et en élémentaire pour apprendre à

apprendre : les élèves doivent savoir ce qu'on attend d'eux et comment ils peuvent y parvenir.

4. LES EFFETS DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES ELEVES

4.1. Le travail en petits groupes

4.1.1. L'aide au développement du langage oral et écrit

Nous avons montré (Florin & al., 1998) comment un travail en petit groupe[33], conduit par les enseignants en grande section de maternelle dans des séances de courte durée mais régulières, peut avoir rapidement des effets positifs sur les prises de parole des enfants, et notamment des petits parleurs, dès lors que ces derniers ne sont pas en concurrence avec les grands parleurs de la classe. La plupart des enfants étaient ensuite capables (après 7 à 9 séances) de transférer ces compétences à des situations plus contraignantes en grand groupe. Les compétences développées en langage oral en GSM se traduisaient aussi dans les débuts de la maîtrise de l'écrit en CP (connaissance des écrits, identification de mots écrits).

Le travail à l'oral dans ces petits groupes avait permis de développer une attitude réflexive sur le langage, sur les règles conversationnelles, de développer le lexique et les significations. Il avait aussi développé la conscience phonique (des caractéristiques sonores du langage), et l'on sait combien les entraînements sur la phonologie réduisent les échecs dans l'apprentissage de la lecture. Il avait aussi sensibilisé les élèves aux caractéristiques spécifiques de l'écrit (éléments du schéma narratif, temps du récit, reconnaissance et identification de mots écrits, etc.). Les enfants qui avaient bénéficié de ce programme en petits groupes y avaient aussi gagné dans le goût de parler et d'échanger des points de vue, d'être écouté par les autres enfants et l'enseignant, dans le fait de recevoir des réponses et de se percevoir progressivement comme un interlocuteur compétent.

Nous avons mis en évidence (Florin, Guimard, Nocus, 2007, à paraître) des effets similaires, quoique plus limités, sur les compétences des élèves de cycle 3 dans les domaines du lexique et de la production écrite (cf. 2.1. ci-dessus). Un travail en petits groupes, constitués sur la base des prises de parole des élèves en situation collective, a été conduit par les enseignants à partir de préconisations en termes d'activités orales susceptibles de développer les capacités métalexicales et de production écrite ; il a permis des progrès significatifs par rapport à

[33] 6 à 9 enfants par groupe ; grands, moyens et petits parleurs constituent trois groupes distincts, sur la base de leur capacités de prise de parole en situation collective.

d'autres modalités de travail, notamment en grand groupe.

4.1.2. Les CP à effectifs réduits

Dans le cadre du projet de prévention des difficultés en lecture, le Ministère de l'Éducation Nationale a conçu en 2002-2003 et en 2003-2004 une expérimentation visant à vérifier si, au début de la scolarité dans l'enseignement primaire, des classes à faibles effectifs pourraient contribuer aux progrès des élèves. Conformément aux recommandations du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, cette expérimentation a été conduite au cours préparatoire, dans des classes de 10-12 élèves appartenant à des écoles où les difficultés constatées aux évaluations nationales sont massives. Un échantillon de classes de CP à effectif habituel (groupe témoin) a été constitué sur la base de caractéristiques analogues à celles des classes de CP à effectif réduit.

Pour l'année 2002-2003, les acquis des élèves des deux types de classes (expérimentales et témoins) ont été évalués à trois périodes différentes, en octobre (T1), en mars (T2) et en juin (T3). Les évaluations communes ont porté sur : la reconnaissance de mots, l'écriture, la phonologie, la compréhension orale et les mathématiques. Parallèlement, des protocoles ont été élaborés pour rendre compte des pratiques pédagogiques des enseignants impliqués dans l'expérimentation. En 2003-2004[34], l'étude a été poursuivie auprès des mêmes élèves qui ont été évalués en fin d'année du CE1 ; on dispose également pour eux de leurs résultats aux évaluations nationales de CE2. Globalement, les élèves ayant bénéficié du dispositif en CP progressent davantage que ceux qui ont été scolarisés dans les classes à effectif habituel. Toutefois, cet effet global reste relativement faible et ne semble pas se maintenir l'année suivante. L'absence d'effet massif du dispositif -ce résultat est cependant conforme aux données de la littérature internationale- conduit à conclure que le fait de travailler en effectif réduit a peu d'influence sur les acquisitions des élèves.

Cette conclusion très globale (elle émerge d'analyses obtenues sur l'ensemble de la population) ne constitue cependant qu'une première étape de la réponse à la question qui est à l'origine de cette recherche. Une seconde étape consiste à effectuer des analyses plus fines, tenant compte de l'hétérogénéité des élèves. Plus précisément, comme en témoignent les analyses que nous avons effectuées pour la période 2002-2003 (Florin & Guimard, Imbert & Bernoussi, 2003 ; Florin & Guimard, 2004 ; Guimard & Florin, 2004), il semble que le dispositif bénéficie à tous les élèves, y compris à ceux qui, pour des raisons liées à leurs

[34] Durant cette même période, l'expérimentation s'est étendue à 400 nouvelles classes de CP selon une procédure analogue à celle qui a été utilisée lors de la première expérimentation.

caractéristiques sociodémographiques et/ou à leur profil de compétences scolaires initial, présentaient une certaine fragilité scolaire.

Le dispositif « CP réduit » n'a pas eu d'effet à long terme. Les analyses portant sur la période allant de la fin du CP à la fin du CE1 (effectif : 414 élèves ; 216 dans le groupe expérimental et 198 dans le groupe témoin) montrent, d'une part, que l'absence d'effet du dispositif s'explique par une diminution des écarts de performances entre le groupe expérimental et le groupe témoin, le premier ayant tendance à moins progresser que le second. On note, d'autre part, que ces changements surviennent pour la plupart très tôt, c'est-à-dire entre la fin du CP et le début du CE1. L'étude des évolutions des performances des élèves entre le début du CP et la fin du CE1 atteste d'effets significatifs du dispositif pour la plupart des dimensions étudiées, mais uniquement en CP, c'est-à-dire pour la période durant laquelle le dispositif a été réalisé.

Ces observations interrogent sur les pratiques pédagogiques qui ont été mises en S uvre au début du CE1, éventuellement sur l influence négative qu a pu exercer la période de congé scolaire sur les performances des élèves « expérimentaux » (cf. à ce sujet Levasseur, Andrieux & Chollet-Remvikos, 2002) et sur la consistance même des compétences scolaires acquises par ces derniers au cours du CP. De ce point de vue, les résultats suggèrent que les acquisitions du groupe expérimental en CP étaient relativement peu « solides » ou peu « génératives » de nouvelles compétences, les nouveaux contextes pédagogiques proposés en CE1 n ayant pas permis *a minima* le maintien des acquis du CP. Faut-il en déduire que la poursuite de l expérimentation en CE1 aurait permis au groupe expérimental de mieux consolider les compétences acquises en CP ? Si le problème est celui de la solidité des compétences acquises grâce au dispositif, doit-on considérer que le CP n est pas la période la plus adaptée pour structurer les acquisitions et qu un travail en amont (enGSM, par exemple) serait plus approprié ?

Une étude différentielle complémentaire (Guimard & Florin, 2005) avait pour principal objectif de déterminer les progressions en CE1 et en CE2 selon des profils de compétences identifiés en début et en fin de CP. Bien que les écarts entre profils se réduisent au cours du CE1, les différences initialement observées semblent se maintenir en fin de CE1. De manière générale, les élèves initialement faibles restent faibles et il en va de même des élèves moyens ou forts. Par ailleurs, quel que soit le profil considéré, les progrès des élèves ne sont pas liés à un effet du dispositif CP à effectif réduit. Lorsque les effets du dispositif apparaissent, ils vont plutôt dans le sens d'une réduction des écarts entre les groupes expérimentaux et témoins, au bénéfice de ces derniers. Les résultats obtenus en CE2 sur un effectif plus restreint d'élèves

(N= 252) et à partir d'une méthode d'analyse quelque peu différente vont dans le même sens. Ces résultats sont conformes aux données de la recherche (Meuret, 2001 ; Gauthier & al., 2005) et à ceux mis en évidence par la DEP dans la mesure où ils indiquent que les effets (peu importants) du dispositif mis en évidence au cours du CP ne se maintiennent pas en CE1. Ils soulignent plus spécifiquement l'absence d'effets différentiels à moyen terme du dispositif, que ces aspects différentiels s'expriment en termes de profils d'élèves ou de trimestre de naissance (Guimard et Florin, 2005). Pour autant, cette étude aura montré, d'une part, que les profils identifiés en début ou en fin de CP ont une certaine « consistance » dans la mesure où des pertes importantes d'effectif n'ont pas modifié les caractéristiques des différents profils identifiés aux deux périodes considérés. D'autre part, ces profils semblent également avoir une certaine validité prédictive à moyen terme des performances ultérieures des élèves. Reste sans doute à dépasser la simple interprétation statistique de ces profils pour véritablement leur donner un sens psychologique. Dans ce cadre, les résultats obtenus semblent indiquer qu'ils correspondent à des niveaux différents de contraintes sur les apprentissages. On peut en effet considérer que les profils correspondant aux élèves faibles ou moyennement faibles présentent des difficultés dans plusieurs domaines de compétences, contraignant la construction de leurs apprentissages ultérieurs et compromettant leur trajectoire scolaire.

Par ailleurs, la grande stabilité des profils du début CP au début du CE2 pourrait laisser croire à un certain déterminisme des performances scolaires dès l'école élémentaire, sur lesquelles l'enseignement n'aurait pas de prise : les faibles à l'entrée le demeurent, les forts aussi. Ceci interroge à nouveau sur la capacité de l'école élémentaire à aider les élèves à surmonter leurs difficultés dans le début des apprentissages fondamentaux. Il est clair que le dispositif des CP à effectifs réduits tel qu'il a été mis en œuvre pendant une année de CP ne suffit pas à modifier ce déterminisme apparent. Se pose la question de la durée nécessaire d'une scolarisation en effectifs réduits pour produire des effets au moins à moyen terme (la durée d'un cycle). Mais la faiblesse des gains obtenus par les élèves des classes expérimentales en un an de CP par rapport aux classes témoins laisse supposer que, davantage que la durée de mise en œuvre du dispositif, c'est la capacité des enseignants à prendre en charge les élèves en difficulté, de manière individualisée et ajustée à leurs besoins, qui est en question (voir Bressoux & al., 1999 ; Lebastard & Suchaut, 2000 ; Suchaut, 1996). En effet, les résultats de la DEP sur la première année d'expérimentation ne montraient pas de modifications sensibles des interventions des enseignants dans les classes expérimentales par rapport aux classes contrôles : les échanges individualisés, en particulier, n'étaient pas plus nombreux que dans les situations de classes habituelles. La réduction importante de l'effectif, si elle n'est pas

accompagnée d'une modification sensible des pratiques de l'enseignant, notamment dans l'individualisation de ses échanges avec les élèves en situation d'apprentissage, ne permet pas une amélioration significative de leurs résultats. Or on sait que les difficultés de l'écrit qui se maintiennent au cours de la scolarité primaire deviennent très résistantes aux interventions ultérieures dans le cadre normal de la classe (Florin, Guimard & al. 2005). La plupart des élèves en difficulté ne souffrent pas de troubles des apprentissages relevant de prises encharge médicalisées et extrascolaires. Il y a donc là un enjeu majeur pour le devenir de l'école : faire réussir les élèves dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux.

4.1.3. Réflexions et propositions

L'enseignement frontal est l'approche la plus utilisée dans les apprentissages fondamentaux, comme dans la plupart des pays européens : les enseignants privilégient les interactions avec tous les élèves en même temps et les complètent par des exercices individualisés. Dans certains pays, comme en Ecosse et en Suède, on s'écarte de ce modèle en adoptant surtout la subdivision de la classe en petits groupes.

L'expérimentation des CP à effectifs réduits n'a pas apporté la preuve d'une réelle efficacité de la réduction importante de l'effectif (10 à 12 élèves par groupe). En revanche, dans les recherches que nous avons réalisées en grande section de maternelle, l'alternance des situations de classe à effectif habituel et de situations en petits groupes (6 à 10 élèves), composés selon la capacité de prise de parole des élèves en situation collective, a des effets attestés pour la maîtrise de l'oral cette année-là et pour les débuts de l'écrit l'année suivante, en CP. Des effets similaires, mais plus limités ont également été obtenus au cycle 3 pour le lexique et la production écrite, avec des petits groupes composés selon des principes similaires. Il apparaît ainsi que la seule réduction de la taille des groupes ne suffit pas pour faire nettement mieux progresser les élèves, si on réplique les activités de la classe habituelle.

Proposition

➨ La réduction de la taille des groupes doit s'accompagner d'une réelle individualisation des échanges entre l'enseignant et les élèves et d'une pédagogie différenciée selon les besoins.Les effets positifs d'une telle organisation sont d'autant plus efficaces qu'elle est mise en place au début des apprentissages fondamentaux.

4.2. Les intervenants multiples dans la classe

La polyvalence des enseignants au primaire est une réalité très ancienne, souvent vécue comme « naturelle », et revendiquée par les candidats à l'IUFM qui ne se voient pas « enseigner toute leur vie une seule matière » (Johsua, 1996). Pourtant, de multiples facteurs, tant conjoncturels qu'idéologiques ou politiques, interviennent pour la rendre malaisée, voire insoutenable (Deviterne et al, 1999). Les dernières années ont apporté tant de modifications au fonctionnement de l'école primaire que la polyvalence des maîtres semble de ce fait érodée par le partage de certaines prérogatives antérieures avec des « intervenants extérieurs » ou par une division du travail qui fait place à des « maîtres de spécialités » (informatique, langue vivante…), ou encore par des aménagements de service permettant des échanges de compétences (Bouysse, 1994). Ce phénomène n'est pas propre à la France. Du maître unique de 1833, polyvalent par nécessité, au double rôle de l'enseignant -« dispenser l'enseignement et participer à la coordination d'une équipe »- défini par la charte du 21ème siècle, voyons-nous progressivement disparaître ce qui semble pourtant constituer encore le pivot central de l'identité professionnelle des enseignants de maternelle et de primaire ?

4.2.1. Où sont les intervenants extérieurs et qui sont-ils ?

Dans une recherche réalisée dans la région nantaise (Florin, Guimard, Le Dreff & Walkstein, 2004) avec 49 enseignants et leurs classes de Grande section de maternelle ou de cours préparatoire, dont 23 en Zone d Éducation Prioritaire (ZEP), nous avons relevé le nombre d intervenants dans la classe: collègues de l école ou intervenants extérieurs. Leur nombre total varie de 0 (4,6 % des classes) à 10 (6,9 % des classes). 60,4 % des classes accueillent entre 1 et 4 intervenants et 30,4 % des classes 5 personnes et plus. En ZEP, toutes les classes accueillent au moins un intervenant et 20 % de ces classes en reçoivent au moins 9. En comparaison, 8,7 % des classes non-ZEP n accueillent aucun intervenant et aucune de ces classes ne fonctionne avec 9 ou 10 intervenants. Les classes ZEP accueillent donc un plus grand nombre d'intervenants que les classes non-ZEP. Les répartitions des intervenants en GSM et en CP semblent équivalentes du point de vue du pourcentage de classes sans intervenant (autour de 5 %), des classes avec au plus 4 intervenants (environ 60 %) et de celles qui accueillent au moins 5 intervenants (autour de 35 %).

Ces données montrent que dans la majorité des classes de notre échantillon, le schéma « un maître face à sa classe » n'est plus de mise. En effet, moins de 5 % des classes de notre échantillon n'accueillent pas d'intervenant. La présence de personnes extérieures dans la classe (collègues de l'école ou autres intervenants) semble devenue le cas général, en ZEP et

hors ZEP : 4 personnes, en moyenne, interviennent ainsi de manière régulière, en plus de l'enseignant. Par ailleurs, apparaît une nette distinction entre les collègues de l'école et les intervenants extérieurs : les premiers interviennent surtout en histoire, géographie, sciences naturelles, éducation civique, ou plus largement dans le cadre de décharges de service. Les intervenants extérieurs participent principalement aux domaines artistiques ou sportifs, mais il faut noter aussi la part importante des emplois jeunes et des parents d'élèves, les premiers intervenant surtout en CP et en ZEP, et les seconds en GSM et hors ZEP.
Par conséquent, tout se passe comme si ce fonctionnement permettait aux enseignants de garder le caractère polyvalent qui contribue à la construction de leur identité professionnelle, tout en la négociant sur les aspects pour lesquels ils se sentent peut-être moins compétents. Dans ce cadre, sont déléguées à d'autres enseignants les « matières scolaires » et sont réservées à des intervenants extérieurs les matières non « strictement scolaires » comme le sport ou les activités artistiques. Il faut aussi noter que ce fonctionnement est plus fréquent dans les classes de ZEP, là où il permet très probablement à l'équipe de bénéficier d'un réel soutien social dans un contexte ressenti comme plus difficile à gérer seul.

4.2.2. Qu en pensent les professionnels? Et les élèves ?

Nous avons examiné le point de vue des professionnels (maîtres et intervenants dans les classes) et des élèves sur ce fonctionnement, à partir d entretiens individuels et de deux tables rondes dans deux écoles différentes. Les compétences cognitives et langagières des élèves[35] ont été évaluées, ainsi que leurs comportements scolaires (par questionnaire aux enseignants).
Du côté des professionnels, l idée même de polyvalence et d interdisciplinarité est intégrée dans le discours des enseignants et des intervenants extérieurs. Le fait de travailler en équipe, tout comme l appel aux intervenants extérieurs, ne pose pas vraiment de problème au niveau du principe. Chaque partenaire reconnaît que ce fonctionnement peut constituer un réel apport pour eux-mêmes et surtout pour les enfants.
Du côté des élèves, les effets d'un fonctionnement interdisciplinaire avec plusieurs intervenants dans la classe apparaissent limités, voire plutôt négatifs, si l'on considère les évaluations de leurs performances cognitives et langagières, leurs comportements scolaires, ou leurs représentations de l'école et des matières scolaires. Pour les performances cognitives

[35] Pour l'évaluation de la cognition et du langage, cinq épreuves de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires (ECS 2 de Khomsi, 1997) sont proposées en passation semi-collective de 12 enfants : identification de mots présentés oralement ; jugement de grammaticalité pour évaluer les compétences épisyntaxiques ; maîtrise du geste graphique ;compréhension d'énoncés présentés oralement ; résolution de problèmes. S'y ajoute une évaluation des connaissances de l'écrit (Ecalle, 1997).

et langagières, les liaisons observées sont variables en GSM, selon les domaines et le type d'intervenants (collègues ou intervenants extérieurs). En CP, plus le nombre d'intervenants augmente, plus les résultats des élèves aux évaluations cognitives et langagières sont faibles ; cette liaison se retrouve de manière spécifique dans les classes de CP en ZEP, en considérant les interventions de plusieurs collègues enseignants, pour l'identification du mot oral, le jugement de grammaticalité et la compréhension orale. Il en va un peu différemment dans les classes de GSM en ZEP, où plusieurs liaisons positives sont observées. Le seul domaine où l'on enregistre régulièrement une corrélation positive lorsque le nombre d'intervenants augmente est celui du graphisme, en GSM et en CP.

Les liens entre le nombre et le type d'intervenants et les évaluations comportementales réalisées par les enseignants ne sont pas nombreux. Lorsqu'ils existent, ils sont plutôt négatifs et, dans ce cas, concernent les intervenants « collègues » en GSM et les autres catégories d'intervenants en CP. Par ailleurs, aux deux niveaux scolaires, les relations négatives s'observent plus fréquemment hors ZEP qu'en ZEP, notamment pour l'autonomie et les capacités d'organisation. Mais il existe aussi un lien négatif en ZEP avec les capacités de raisonnement en GSM et en CP, lorsque le nombre d'intervenants « collègues » augmente.
Si les liens entre les interventions dans les classes et les représentations de l'école et des matières scolaires sont peu systématiques, les relations significatives vont toutes dans le même sens : un manque de représentations différenciées des lieux d'apprentissage ou des matières scolaires dans les classes ayant un nombre élevé d'intervenants. Ceci s'observe en GSM à propos des représentations du Français et des Mathématiques, et en CP pour les différences entre les lieux d'apprentissage (école/maison), dans les deux cas pour les enfants de ZEP ; est-ce à dire que, pour une partie d'entre eux, multiplier les interventions extérieures dans la classe introduirait des manques de repères sur la spécificité des apprentissages scolaires?
D'où provient ce décalage, entre un point de vue favorable des professionnels sur le principe, et des effets limités, voire plutôt négatifs lorsqu'ils existent, du côté des aspects étudiés chez les élèves ? De l'application des dispositifs ? Les propos des professionnels soulignent un décalage entre les discours et la pratique. Les enseignants regrettent un manque de formation initiale et continue au travail en équipe, ainsi qu'à certains domaines comme les langues vivantes ou l'informatique, et rejoignent les intervenants extérieurs pour regretter, de manière répétée, le manque de temps pour un tel travail et pour l'intégration de ces derniers, qui se sentent eux-mêmes relativement isolés. Les enseignants soulignent aussi le fait qu'une

coordination du travail d'équipe est nécessaire ; or, dans les faits, cette responsabilité vient s'ajouter aux charges du directeur, ce qui contribue encore à l'essoufflement du travail en équipe. Mais, au-delà des déclarations de principe, les enseignants sont-ils prêts à instaurer un réel travail d'équipe, avec leurs collègues et avec les intervenants extérieurs, sans avoir le sentiment d'y perdre « la maîtrise de leur classe » ? Les intervenants extérieurs regrettent de leur côté leur manque de formation à la pédagogie et à la psychologie de l'enfant, ainsi que le sentiment de servir quelquefois de « bouche-trou » dans l'emploi du temps de la classe. Ils souhaiteraient des moments de regroupements entre intervenants de l'école ou de la commune. Les entretiens avec les professionnels, enseignants et extérieurs, font apparaître à la fois des freins structurels, des revendications en termes de temps disponible pour le travail interdisciplinaire et de moyens de coordination. Il apparaît souvent un manque d'échanges sur les projets, de concertation sur les objectifs pédagogiques dans telle ou telle activité : confiance faite par les enseignants aux « techniciens », souhait de ne pas apparaître comme intrusif dans l'activité d'autrui, manque de prise sur des interventions décidées depuis plusieurs années ou à d'autres niveaux que l'école (collectivités territoriales), telles sont les raisons invoquées. Mais n'est-ce pas au détriment des repères que les élèves peuvent trouver, en passant d'une activité à l'autre, d'un intervenant à un autre ?
La concertation et le travail d'équipe semblent mieux réalisés dans les ZEP, selon les professionnels. Mais ceci ne semble pas compenser les difficultés des enfants, qui sont accentuées lorsque le nombre d'intervenants augmente, notamment en CP, puisque des liens négatifs avec l'augmentation du nombre d'intervenants sont observés pour plusieurs aspects du développement du langage, pour les capacités de raisonnement évaluées par les enseignants, ainsi que pour la différenciation des matières scolaires.

4.2.3. Les conditions d une réussite du dispositif

Les tables rondes que nous avons organisées dans deux écoles d application, l une en ZEP, l autre hors ZEP, avec des enseignants et des intervenants extérieurs, font écho aux points de vue exprimés par les différents professionnels dans les entretiens. Les conditions de la réussite, que nous dégagions en 2004 à partir des différentes prises d information, seraientles suivantes :

- Une articulation optimale entre le projet défini par des objectifs larges, et la déclinaison de ces objectifs en micro-objectifs qui puissent être directement opérationnalisés ;
- La présence d un coordinateur, d un «pilote » de l équipe, qui coordonne l ensemble et aplanisse les difficultés éventuelles ;

- Du temps formalisé pour travailler l interdisciplinarité, et non pas l appel au temps libre des enseignants ;
- Une polyvalence d équipe qui repose sur une polyvalence individuelle, pour que les intérêts individuels s articulent au lieu de se côtoyer.

Telles sont, selon les professionnels de ces écoles engagés depuis plusieurs années dans de tels projets et qui s'en déclarent globalement satisfaits, les conditions pour que les enseignants en retirent des bénéfices en termes de connaissances, et pour que les enfants bénéficient à la fois d'un autre regard que celui des enseignants, et de compétences certaines dans les différents domaines. Les enfants en difficulté seraient alors les plus grands bénéficiaires de ce double apport. Enfin, la communication avec les différents acteurs semble avoir une importance considérable : d'abord au niveau de l'école conçue comme une unité d'éducation (« du concierge au directeur »), mais aussi avec les parents qui sont des partenaires indispensables et doivent disposer d'une grille de lecture du fonctionnement de l'école fréquentée par leur enfant. Ces idées directrices peuvent, selon les professionnels partenaires d'un tel projet, garantir un fonctionnement optimal d'une école qui privilégie polyvalence et interdisciplinarité.

4.2.4. Réflexions et propositions

En examinant les points de vue des professionnels (maîtres des classes et intervenants) et les données collectées auprès des enfants de ces classes (cognitives, langagières, comportementales, représentations de l école et des matières scolaires), plusieurs réflexions se dégagent :

- l'Education Nationale devrait mieux prendre en compte la formation pédagogique des intervenants extérieurs auxquels elle fait appel. Des propositions pourraient être faites via des Diplômes d Université ou des Licences Professionnelles existantes ou à créer.
- A un niveau plus local, et en discutant avec les professionnels impliqués dans ces actions, il semble que les enseignants se préoccupent quelquefois davantage des prestations que des prestataires ; on peut y voir le résultat d un manque de formation au travail en partenariat avec d autres catégories de professionnels.
- Dans bien des cas, les enseignants et les autres intervenants se côtoient probablement plus fréquemment qu'ils n élaborent un projet commun. L élaboration reste plutôt à un niveau général, qui satisfait les objectifs principaux et des lignes directrices de travail pour les enseignants, tout en offrant une ouverture sur le monde et une diversité d'expériences utiles aux élèves et qu ils apprécient.

- Mais il conviendrait aussi de s interroger sur la cohérence que les élèves peuvent ressentir ou non en passant d'une activité à l'autre, d'un professionnel à l'autre. Si cette cohérence n'est pas travaillée au niveau de « micro-objectifs » d enseignement et que les liens, complémentarités ou oppositions entre manières de faire, d'enseigner ou d apprendre ne sont pas explicités, les enfants, notamment les plus fragiles, éprouvent des difficultés supplémentaires dans leurs apprentissages, tout en étant probablement satisfaits de découvrir des activités différentes et divertissantes, avec un autre adulte que l'enseignant. Mais ne risquent-ils pas également d'être « divertis », c'est-à-dire détournés de l'essentiel, lorsqu'il n'est pas explicité ?

On voit que les enjeux de ces pratiques sont particulièrement importants pour les élèves et la construction de leurs compétences dans ce cycle dit des « apprentissages fondamentaux ». Ils invitent à aller au-delà des discours et des divers effets de mode et à se poser la question de l'intérêt réel, en terme scolaire, pour les enfants.

Propositions :

➨ Organiser la formation pédagogique des intervenants extérieurs.

➨ Définir dans les partenariats locaux les objectifs précis d'enseignement liés à la participation des intervenants extérieurs dans les classes.

➨ Expliciter pour les élèves la cohérence et la spécificité des interventions extérieures avec celle du maître de la classe.

4.3. Le redoublement

4.3.1. Le redoublement : une spécificité française inefficace

Comme le constatait le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole en 2004, le redoublement est devenu moins fréquent en France qu'il ne l'était dans les années 80 (Seibel & Levasseur, 1983 ; Seibel, 1984) : il est passé de 37,3% en 1980 à 19,5% en 2000 à l'école primaire (Cosnefroy & Rocher, 2004), mais il reste ainsi l'un des plus élevé d'Europe, malgré cette diminution. Aujourd'hui, un élève sur cinq redouble au moins une fois avant la fin de l'école primaire.

Les études internationales et les méta-analyses (Holmes, 1989 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Crahay, 1996) montrent plusieurs incidences du redoublement. Il est inefficace quant aux performances scolaires : niveau général, lecture, mathématique, méthodes de travail, etc. Il a

des incidences négatives sur les dimensions conatives de la personnalité : réactions affectives, image de soi, comportements, attitudes vis-à-vis de l'école, etc. Il augmente la probabilité d'abandon précoce des études. Les études ont été réalisées avec diverses méthodologies : comparaisons avant - après redoublement, études quasi-expérimentales comparant des élèves présentant des difficultés dont certains redoublent leur année alors que d'autres sont promus. Les données des méta-analyses ont été recueillies tout au long du 20ème siècle.

En Europe, on distingue classiquement deux modèles, correspondant à deux organisations différentes de la scolarité obligatoire (Paul, 1996) :

- celui des pays du Nord, qui pratiquent la promotion automatique, sans différenciation des études et dans lesquels l'âge de l'orientation se situe vers 15 ans ;
- celui des pays du Sud (dont la France), qui pratiquent le redoublement, au moins en fin de cycle, et organisent une différenciation plus précoce entre enseignement général et enseignement technique et professionnel. La France se classe, derrière la Belgique, parmi les pays européens qui ont le taux de redoublants le plus élevé.

Les évaluations internationales (PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves à 15 ans) montrent que les pays adeptes de la promotion automatique arrivent en tête des palmarès (Norvège, Japon), sans dispersion plus élevée des résultats.

Ainsi que plusieurs études l'ont démontré à différents niveaux de la scolarité, de l'école primaire au collège (outre les travaux ci-dessus, voir : Grisay, 1993 ; Paul, 1996 ; Caille, 2004), le redoublement ne favorise pas les acquisitions scolaires, puisque les redoublants, lorsqu'ils progressent, progressent moins que les élèves promus ayant des caractéristiques comparables. On sait également (études des années 80 et études récentes) que le redoublement en début d'école élémentaire est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure et ne constitue donc pas une réponse adaptée à la nécessaire prise en charge des difficultés scolaires précoces. Le suivi du panel CP recruté par la DEP en 1997 montre que les élèves les plus faibles progressent de manière identique jusqu'en CE2, qu'ils aient ou non redoublé le CP (Cosnefroy & Rocher, 2004). A niveau initial équivalent en français et en mathématiques en CP, les élèves ayant redoublé le CP ne progressent pas plus que les élèves promus. Les travaux de Troncin (2005, 2007) précisent ces résultats par une analyse détaillée en compétences pour 103 enfants redoublants le CP et 103 promus faibles en CE1. Pour la majorité des compétences en français, il s'avère que, à niveau initial équivalent en CP, les redoublants ont, l'année suivante, des résultats significativement inférieurs à ceux des promus faibles. Quelle que soit la méthode utilisée, le redoublement s'avère inefficace, ce qui confirme également les travaux conduits dans d'autres pays (Crahay, 2004).

4.3.2. Le redoublement est inéquitable et creuse les écarts

Plusieurs études montrent aussi que la décision de redoublement des élèves est inéquitable (Florin, Cosnefroy & Guimard, 2004 ; Cosnefroy & Rocher, 2004), l'enseignant se fondant sur sa propre évaluation de sa classe, ce qui ne corrèle qu'imparfaitement avec une évaluation standardisée externe. Un élève peut être considéré comme « faible » par l'enseignant sans l'être dans une évaluation standardisée, l'enseignant ajustant son évaluation au niveau de sa classe. On sait ainsi que les prescriptions de redoublement augmentent pour les enfants de milieu social défavorisé (Cosnefroy & Rocher, 2004).

Les prescriptions de redoublement varient également selon le trimestre de naissance des enfants. Les élèves redoublent d'autant plus qu'ils sont nés en fin d'année civile, malgré la politique des cycles de 1989, qui devrait permettre une certaine souplesse dans les attentes vis-à-vis des élèves au cours d'un cycle, notamment en fonction de leur âge. La psychologie de l enfant nous montre que les différences de développement entre enfants ayant quelques mois d écart sont tout à fait normales, et ce d autant que les enfants sont plus jeunes. Près d un an d écart à 5-6 ans, c est-à-dire en fin d école maternelle, représente 20% du développement chez un enfant de cet âge, en supposant que le développement soit linéaire, ce qui n est évidemment pas le cas. On sait combien certains apprentissages sont liés à la maturité, tels ceux de l écrit par exempleau début de la scolarité élémentaire : il est fréquent que des difficultés dans l apprentissage de la lecture ou de l écriture disparaissent subitement en cours d année; les enseignants parlent de « déclic » à ce sujet. On ne peut donc exiger les mêmes performances d'élèves nés en début ou en fin d'année. En outre, pour un enfant né en fin d année, la difficulté à suivre le rythme de la classe risque d être d autant plus grande que les enfants plus âgés sont nombreux dans la classe (Florin, Cosnefroy & Guimard, 2004).

Les données des évaluations-bilan en fin de CM2 (Gilbert, Levasseur & Pastor, 2004) et en fin de 3ème (Dauphin & Trosseille, 2004) montrent que les écarts se creusent entre les élèves « à l'heure » et les élèves « en retard », et ce, d'autant plus que le redoublement a eu lieu tôt dans le parcours scolaire. 29% des élèves ayant redoublé à l'école primaire se trouvent parmi les 10% les plus faibles en fin de 3ème, alors que ce taux est de 8% pour les élèves ayant redoublé la 3ème. A l'inverse, le pourcentage d'élèves ayant un score supérieur à la médiane en fin de 3ème est seulement de 13% parmi ceux qui ont redoublé en primaire, alors qu'il est de 42% parmi ceux qui ont été maintenus en 3ème. On voit ainsi que le redoublement creuse l'écart entre les élèves « à l'heure » et les élèves « en retard », au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus. Les résultats sont similaires si l'on contrôle les variables

sociodémographiques (origine sociale, sexe, trimestre de naissance, ZEP, etc.) : l'effet « net » du redoublement sur les performances reste considérable, et se renforce au cours de la scolarité, en comparaison avec l'impact des variables sociodémographiques. Comme le souligne Crahay (2000), le redoublement est un « mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences », ce que confirment les analyses de Troncin (ibid.) compétence par compétence, dans les comparaisons entre redoublants du CP et promus faibles.

4.3.3. Les incidences négatives du redoublement sur les aspects conatifs du développement

Vu ces données et les incidences sur le devenir des élèves, il importe aussi de s'interroger sur la manière dont le redoublement est vécu par les élèves eux-mêmes, et sur ses incidences concernant la motivation et les comportements des élèves. Plusieurs études apportent aussi des résultats sur ces aspects conatifs (Crahay, 1996 ; Paul, 1996 ; Cosnefroy & Rocher, 2004 ; Mallet, 2004), dans le sens d'un effet négatif du redoublement, mais concernent surtout les élèves de fin d'école primaire et de collège. Ces effets pourraient être résumés en quatre mots : gêne, honte, tristesse, déprime.

Qu'en est-il des représentations que s'en font les élèves en début de scolarité obligatoire ? Se sentent-ils exclus, tels leurs aînés, qui vivent le redoublement comme une mise à l'écart, une exclusion, une dévalorisation, voire une injustice ? Les travaux que nous avons conduits sur les représentations de l'école chez les jeunes élèves (Florin, 1987 ; Florin, Verrier & Bernoussi, 1996) et sur les représentations de leurs compétences et de certaines activités scolaires (Ehrlich & Florin, 1989 ; Florin & Véronique, 2003) montrent que, dès l'école maternelle, les enfants ont des représentations cohérentes de l'école, de leur niveau scolaire et de la manière dont ils sont évalués par l'enseignant (même en l'absence de notation). Dès l'école maternelle, certains déclarent se mettre à l'écart de certaines situations scolaires parce qu'ils pensent, en se fondant sur l'appréciation de leur enseignant, qu'ils ne sont pas assez compétents. Le découragement semble donc commencer dès les débuts de la scolarité pour certains : c'est ce qu'on a appelé le découragement induit (Ehrlich & Florin, 1989) ou la « résignation apprise » (Lieury, 1996), dès lors que la demande semble dépasser les possibilités individuelles, jusqu'à faire baisser les performances par rapport à un niveau initial en début d'année.

Les jeunes élèves ont-ils une représentation des effets négatifs du redoublement ? Quelles sont les incidences d'un redoublement en début de scolarité sur leur fonctionnement conatif et ce que Bandura (2002) appelle le sentiment d'auto-efficacité ? Nos études en cours avec des élèves redoublant le CP (Rambaud, Florin, Guimard, 2006) montrent que le redoublement

affecte négativement l'estime de soi scolaire un an après, lorsque les enfants sont passés en CE1. Un an après le redoublement, les élèves obtiennent de moins bons résultats en lecture que les non redoublants, malgré un niveau équivalent avant le redoublement. Nos résultats confirment ainsi que le redoublement précoce a des effets négatifs sur l'estime de soi scolaire et sur les performances en lecture.

4.3.4. En résumé

En résumé, le redoublement n aide pas les élèves faibles à progresser, il est inéquitable et il amplifie les inégalités. Il a des effets négatifs sur l estime de soi des élèves et leurs espérances de réussite. Il est pourtant fortement ancré dans le système éducatif français, les enseignants[36] continuant à lui trouver des vertus, malgré les résultats convergents des recherches de différents pays, ayant exploré différentes méthodologies d analyse (Crahay, 2004). Il n est pas une forme adaptée ni acceptable de prise en charge des difficultés scolaires à l école primaire, dont, rappelons-le, certaines font partie du développement normal, compte tenu de la composition des groupes-classes en France par année de naissance.

Il est donc nécessaire que les résultats de ces travaux soient portés à la connaissance du milieu enseignant. En effet, sans une évolution de leurs représentations du redoublement, il est fort probable que ce dispositif perdurera. Un accompagnement devrait être proposé par les équipes de circonscription pour que soient substituées au redoublement des solutions individualisées de prise en charge des difficultés scolaires à l école primaire, lorsqu elles sont nécessaires. La disparition du redoublement à l école primaire en France passe par une volonté politique au niveau du Ministère.

Propositions :

➨ Informer les enseignants et les équipes de circonscription de l'inefficacité et des effets négatifs du redoublement à l'école primaire.

➨ Substituer au redoublement des solutions alternatives d'accompagnement et de soutien individualisé pour les enfants en difficulté à l'école primaire, en impliquant des professionnels spécialisés dans la définition des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Consacrer à ces actions les financements dégagés par les économies ainsi réalisées.

---

[36] Voire les parents, lorsqu'on leur dit que leur enfant ne pourra pas « suivre » s'il change de niveau scolaire ; le redoublement leur est présenté comme une solution d'aide.

5. La préparation au collège et la prise en charge des difficultés scolaires à l'école primaire

5.1. Les acquis des élèves en français et en mathématiques à l'entrée au collège

Les évaluations nationales de rentrée en 6ème nous renseignent sur les acquis des élèves à l'issue de l'école primaire.

En 2006, le score moyen global en français sixième est de 57 % ; l'amplitude entre les 10% des élèves les plus faibles (24,99%) et les 10% les plus forts (85,61%) est de 60 points environ, soit 10 points de plus qu'au score de français en CE2 la même année. Ces évaluations de rentrée 6ème montrent régulièrement que les élèves maîtrisent mieux les compétences évaluées en compréhension et réception qu'en production. En lecture, ils sont capables de comprendre la globalité d'un texte, mais ils éprouvent de grandes difficultés à entrer dans une lecture plus analytique (par exemple le repérage des indices grammaticaux…). Les difficultés en production écrite portent essentiellement sur la cohésion du texte (par exemple la segmentation de la phrase) et la maîtrise des outils de la langue (notamment les terminaisons verbales). L'analyse de l'attitude des élèves face aux difficultés montre régulièrement des taux de non-réponses ou de réponses partielles assez élevés, comme on l'a déjà souligné à propos des évaluations des élèves de 15 ans (PISA).

En mathématiques, le score global de 6ème est plus élevé (64,01%), mais avec le même écart entre les 10% les plus forts (92,07%) et les 10% les plus faibles (30,2%), soit 61,87 points, ce qui est supérieur à l'amplitude relevée en CE2 la même année (56,39 points). Comme en français, les écarts entre élèves « à l'heure » et élèves en retard d'un an sont plus élevés qu'en CE2, au détriment des élèves ayant redoublé : environ 13 % dans les deux matières en CE2, et 18% en 6ème.

L'ampleur des écarts entre les plus forts et les plus faibles à l'entrée en 6ème en français et en mathématiques interroge quant à la prise en charge par l'école primaire des difficultés scolaires.

La très grande difficulté scolaire et les troubles des apprentissages nécessitent des prises en charge spécialisées en dehors de la classe et de l'école. Pour autant, ces prises en charge ne dispensent pas l'école et les enseignants de leur rôle éducatif et de l'aide aux apprentissages pour tous les élèves, quelles que soient leurs compétences et leurs difficultés. Or, la réalité est que la prise en charge des difficultés scolaires est hétérogène, le redoublement étant considéré

souvent comme « la » solution. Sauf à laisser l'inéquitable perdurer, il est indispensable d'aider les enseignants à développer de telles aides individualisées. Un véritable plan de formation dans ce domaine est donc nécessaire, et la définition des modalités d'aide individuelle dans la classe devrait pouvoir être élaborée avec le concours de personnels spécialisés, et accompagnée si nécessaire lors de sa mise en œuvre par les enseignants dans la classe.

5.2. Peut-on en 6ème remobiliser les élèves sur l'écrit et compenser les difficultés

Nous avons tenté dans 16 classes de 6ème, choisies en fonction de leurs résultats aux évaluations de rentrée inférieurs à la moyenne nationale, de remobiliser les élèves sur l'écrit, grâce à un travail d'une année, conduit par les enseignants de français et défini en concertation avec les responsables académiques (Florin, Guimard, Fleury-Bahi, Gardair, Ndobo, Nocus, Rambaud., Rocher, 2005). Plusieurs principes issus de la perspective sociocognitive permettent de traiter la « littératie »[37] comme une activité fonctionnelle et de faire de son apprentissage un processus interactif. La première partie du programme visait la restauration de la motivation des élèves et un renforcement de leurs attitudes face à l'écrit, en vue de « libérer l'écrit » et de favoriser ainsi un déblocage dans ce domaine. La base de cette phase de « remotivation » consistait à ajuster la demande aux capacités individuelles des élèves des groupes expérimentaux pour rompre la spirale du découragement et de la résignation apprise. Une partie des classes bénéficiait d'une seconde phase du programme, orientée vers le renforcement des capacités de lecture compréhension et de production écrite, tandis que les autres élèves continuaient leur année sans autre type d'intervention. Dans les classes expérimentales, les enseignants devaient remplir un carnet de bord concernant leurs objectifs explicités pour chaque séance, un bilan de la séance (aspects positifs et difficultés ou échecs), un degré de satisfaction par rapport à la séance réalisée. Chaque élève disposait lui aussi d'un carnet d'autoévaluation où il notait pour chaque séance, selon des échelles en 5 points et des questions ouvertes : ce que j'ai trouvé difficile, ce que j'ai trouvé facile, ce que j'ai bien réussi, ce que je n'ai pas bien réussi, ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, ce que je voudrais dire aussi.

Des évaluations des compétences des élèves en français étaient réalisées dans les classes

[37] Selon l'OCDE, la « littératie » désigne l'aptitude à comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, afin d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.

expérimentales, ainsi que des classes témoins sans intervention particulière, en début d'année (évaluations de rentrée 6ème), en fin de 1er trimestre et en fin d'année. Des évaluations des attitudes des élèves face à l'écrit et de leur estime de soi ont également été réalisées dans les groupes expérimentaux et contrôle, en début d'année, fin de 1er trimestre et fin d'année scolaire. Une évaluation non verbale du niveau cognitif a également été faite, comme mesure de contrôle, pour tous les élèves en début d'année : Procédures Analogiques et Manipulations Spatiales (PAMS) de Khomsi (1998).

Les évaluations de rentrée 6ème montrent que les difficultés des élèves avec l'écrit sont importantes et touchent les traitements de bas niveau, c'est-à-dire des éléments fondamentaux de la maîtrise de l'écrit qui relèvent des apprentissages de l'école élémentaire. Le travail réalisé dans les classes expérimentales a eu des effets positifs sur les attitudes face à l'écrit, ce qui indique qu'il est encore possible, à ce niveau de la scolarité, de redonner aux élèves en difficulté une certaine confiance en soi dans une activité, et les livrets individuels d'autoévaluation que nous leur avions fournis ont pu leur permettre d'évaluer leur progression au fur et à mesure des séances. Mais ceci est très relatif, puisque l'estime de soi des élèves se dégrade au fil de l'année, notamment entre décembre et avril, et ce, pour tous les groupes : expérimentaux, contrôle, SEGPA. Si un entraînement fondé sur la remobilisation des élèves sur l'écrit et ses dimensions fonctionnelles a des effets positifs sur certaines compétences liées à la maîtrise de l'écrit, des entraînements spécifiques supplémentaires dans les trois domaines étudiés - lecture compréhension, outils de la langue, production écrite - ne conduisent pas à une amélioration supplémentaire des performances en français. A ce niveau de la scolarité, il n'est guère possible, dans le cadre de la classe habituelle et avec quelques séquences d'activités, de faire progresser sensiblement des élèves dans la maîtrise de la langue, alors qu'ils ont des déficits dans les traitements de bas niveau, dont l'enseignement relève de l'école élémentaire. Des progrès plus sensibles ont pu être observés dans quelques classes, liés à ce qu'on pourrait appeler un « effet maître », c'est-à-dire l'attention portée par certains enseignants à quelques aspects de la maîtrise de la langue (notamment en production écrite), régulièrement travaillés au cours des séances expérimentales qu'ils ont mises en œuvre.
On note aussi la correspondance entre les progrès des élèves des classes expérimentales et leurs évaluations positives des séances d'entraînement, telles qu'elles nous ont été communiquées à travers leurs carnets d'autoévaluation. Ces carnets, qui sollicitaient une attitude réflexive sur les tâches proposées et leur propre activité, ont contribué, au moins pour une part modeste, à remobiliser ces enfants sur les activités de français. Plusieurs enseignants

ont jugé cet outil intéressant en ce sens, et ont découvert ainsi des réactions d'élèves qu'ils ne soupçonnaient pas.
Les réponses des élèves sont hétérogènes, mais témoignent de beaucoup de sincérité. Pour autant, au-delà du caractère positif ou négatif des appréciations qu'ils formulent, apparaissent bon nombre de pensées irrationnelles, probablement ancrées au cours des années de difficultés dans la maîtrise de l'écrit : pensées manichéennes du tout ou rien, autodépréciation, attribution des difficultés à des causes externes plutôt qu'à sa propre activité, difficultés de mémorisation et de maintien de l'effort, intolérance aux frustrations. Leurs appréciations rejoignent souvent celles des enseignants dans leurs carnets de bord. Du côté des enseignants aussi : enthousiasme, espoir, perspectives d'amélioration, mais également découragement. Leurs objectifs apparaissent quelquefois hors de portée des possibilités d'une partie des élèves ; ils les revoient de manière plus réaliste selon ce qui a « marché » ou pas dans la séance, mais reviennent, eux aussi, sur les difficultés de mémorisation, de maintien de l'attention, le besoin d'aides méthodologiques, l'abandon immédiat si le succès n'est pas instantané. Ils soulignent aussi la pauvreté du lexique et le peu de contacts avec l'écrit (« certains n'ont jamais lu un livre de leur vie ! »). Apprendre à lire et à écrire est difficile, quelquefois ennuyeux, et nécessite des efforts et des exercices répétés, pendant des années. Donner ou restaurer le désir d'apprendre passe par la définition d'objectifs à la mesure des possibilités de chacun, de méthodologies d'apprentissage qu'il faut s'approprier, et par l'autoévaluation des progrès réalisés. Bien des réponses en donnent témoignage.

5.3. Apprendre à apprendre : pour une pédagogie explicite à l'école primaire

Il semble qu'on ne pourra véritablement progresser que lorsqu'on aura accordé plus d'intérêt, dès le plus jeune âge, y compris dans la famille, à la méthodologie du travail et à son explicitation : apprendre à apprendre. Rares sont les enfants qui souffrent d'un déficit de mémoire et pourtant les élèves de 6ème se plaignent, tout comme les enseignants à leur égard, du fait qu'ils ne mémorisent pas. Les procédés mnémotechniques existent depuis l'Antiquité et la psychologie cognitive contemporaine a permis le développement de nouvelles méthodes. Ces méthodes sont-elles enseignées, connues ? Comment maintenir son effort pour résoudre un problème nouveau, donc présentant au moins quelques difficultés, si l'on peut abandonner une activité (de loisir ou autre) ou la faire exécuter par un adulte dès la moindre résistance des éléments ? Comment apprendre à maintenir son attention, quant elle s'exerce habituellement de manière diffuse ou flottante, devant la télévision par exemple ? Comment mettre en

relation sa propre activité scolaire et le résultat de cette activité, si les objectifs fixés dépassent les possibilités de l'enfant, même s'il fournit un effort un peu soutenu ? Peut-on aider les enfants à définir un objectif pour leur propre avenir (exercer tel ou tel métier) et à concevoir, les nécessaires objectifs intermédiaires (obtenir tel diplôme, puis tel autre) qu'il faut ensuite décomposer en objectifs plus « basiques » (avoir un bon niveau en lecture et écriture, etc.), et en tâches effectives à réaliser (lire un paragraphe et mémoriser trois idées ou actions principales) ? N'aurait-on pas oublié quelques bases des apprentissages, en s'intéressant, avec des accents variables selon les périodes, aux diverses conditions de l'échec scolaire, tout à fait réelles par ailleurs : différences de capacités des élèves (« théorie des dons »), conditions socioéconomiques (« handicap socioculturel »), difficultés dans les relations familiales (« complexe d'Œdipe », « crise de l'adolescence »), caractère normatif de l'enseignement (« échec de l'école »)…

Bref, peut-on comprendre sans avoir appris ? La compréhension soudaine (« insight ») a peu de place dans les apprentissages et les parcours scolaires. Apprendre à apprendre et à comprendre, en remobilisant l'enfant (pas seulement l'élève) sur sa propre activité et ses conséquences, par une autoévaluation régulière, devrait accompagner les apprentissages dans la famille et à l'école. L'école ne peut plus laisser de côté ces compétences mises en jeu dans tous les apprentissages et devrait les développer dès l'école primaire, avant que l'espérance de réussite ne se dégrade et que les élèves cherchent à préserver leur estime de soi… en n'apprenant plus, en pratiquant « l'auto-handicap » (Jones & Berglas, 1978), en créant des obstacles à leur propre performance pour se protéger avant d'avoir échoué. La stratégie de l'auto-handicap permet de faire porter la faute sur l'obstacle, et non sur son propre travail ou ses difficultés intellectuelles.

Les résultats positifs que nous avons obtenus dans des classes expérimentales, y compris pour les élèves les plus faibles dans la maîtrise du français à l'entrée en 6ème, ne permettent pas de penser que ceux qui ont progressé bénéficient désormais de compétences suffisamment solides pour appréhender en confiance la suite des apprentissages. La lutte contre les difficultés de l'écrit se situe dès l'école primaire (maternelle et élémentaire), dans le développement de la maîtrise de l'oral et les premiers apprentissages de l'écrit, qui ne devrait pas laisser d'enfant en grande difficulté sans prise en charge spécifique, dès le cycle des apprentissages fondamentaux. Au collège, les difficultés sont devenues plus résistantes à une remédiation dans le cadre normal de la classe, du fait de l'interaction entre les dimensions cognitives et conatives des difficultés répétées depuis le début des apprentissages

fondamentaux.

6. En guise de conclusion

L'avenir de l'école primaire n'est pas dans les débats stériles entre *éducation ou instruction*, comme si l'on ne pouvait penser la complexité de la formation des élèves. Qui gagnerait dans la réduction de cette complexité à un système binaire -éducation ou instruction- ? Certainement pas les enfants, pas plus que les enseignants, ni la société. L'école primaire accueille tous les enfants et en fait progressivement des élèves : elle a pour mission essentielle de développer leurs aptitudes et leurs compétences, à une période où ils ont une soif d'apprendre et de découvrir. C'est aussi dans les premières années, celles de l'école maternelle, que se révèlent les inégalités sociales et culturelles, comme l'ont montré de nombreuses études dans les différentes sciences de l'éducation. La réussite de la formation repose pour une large part sur la solidité des acquis de l'école primaire. Or, on ne parvient pas suffisamment à réduire la difficulté scolaire, voire la grande difficulté scolaire.

Ce débat n'est pas nouveau, même s'il est régulièrement entretenu dans les médias par des chœurs nostalgiques (films, ouvrages, presse écrite), sur le thème de « c'était mieux avant… ! », à chaque période de démocratisation du système scolaire depuis les années 1930[38]. C'est oublier l'histoire : l'école républicaine s'est toujours attachée, y compris via ceux qu'on a appelés les « hussards noirs » de la République, à accompagner les enfants dans la difficulté des apprentissages et sur la voie de l'excellence, en servant de passeur entre l'univers de la famille et celui de la société. Leur mission était à la fois d'éduquer et d'enseigner et ne s'arrêtait pas, en général, au strict territoire scolaire. C'est oublier qu'un enfant a besoin, pour apprendre et devenir grand, de l'étayage d'un adulte, qui l'aide à comprendre mieux et plus vite ce qu'il ne sait pas ou ne sait pas faire, dans ce qu'on appelle des interactions de tutelle. Il a besoin d'un adulte qui le reconnaisse en tant que personne, sans le réduire à une mécanique d'acquisition de savoirs, et en qui il puisse avoir confiance, avec un respect réciproque.

C'est oublier les enseignants, qui se sentent, pour partie d'entre eux, souvent démunis quant à l'aide nécessaire pour mieux exercer leur *métier en pleine évolution* : prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, la gestion de situations difficiles, expliciter aux enfants de tous âges les objectifs de l'enseignement et des activités proposées, les associer à l'évaluation de

[38] « Quel avenir pour l'école ? Entre passéisme nostalgique et utopie moderniste ». Les Entretiens Nathan, Paris, 14 octobre 2006.

leur école, des activités réalisées et de leurs propres acquis. Et rien ne pourra se faire sans eux, ni contre eux. Préprofessionnalisation de la formation des enseignants en IUFM, accompagnement des jeunes enseignants, renforcement de la formation continue, aide de professionnels spécialisés pour la mise en place des aides individualisées aux élèves en difficulté sont les conditions d'une évolution nécessaire. La formation continue est un levier important, car elle concerne l'immense majorité des enseignants en poste. Des sessions de formation obligatoire devraient être programmées selon une périodicité définie (3 à 5 ans) sur des thèmes fixés par l'institution selon les cycles d'enseignement, en fonction de l'évolution des connaissances scientifiques, de celle des textes qu'elle produit, de l'évolution du métier d'enseignant. Peut-on enseigner pendant 15 ans dans le même niveau scolaire et dans la même classe de CP, par exemple, sans formation actualisée sur les apprentissages de l'écrit, les troubles des apprentissages et l'aide pédagogique dans ce domaine ? Peut-on accueillir au mieux les jeunes enfants à l'école maternelle sans formation spécifique et actualisée à la psychologie des tout-petits, domaine où les connaissances scientifiques ont connu un fort développement depuis 100 ans (Freud) ou 50 ans (Piaget) ? A l'heure actuelle, les enseignants ont accès à un stage de formation continue en moyenne tous les 3 ou 4 ans, pour une durée de quelques jours le plus souvent et ils ont le choix du thème de formation, parmi ceux qui sont proposés par leur Rectorat. De fait, ils peuvent privilégier le théâtre, par exemple, par goût personnel parfaitement respectable, et feront bénéficier leurs élèves de ce qu'ils auront acquis dans ce domaine. Pour autant, ils peuvent continuer à enseigner sans formation actualisée dans des domaines-clés pour la prévention des difficultés d'apprentissage.

Les difficultés de l'insertion professionnelle, l'angoisse des familles, le sentiment de manque de reconnaissance sociale et l'incertitude pédagogique des enseignants concourent à faire de l'avenir de l'école un enjeu fort dans la société française.

Ce n'est pas occulter la question des moyens que de discuter de *l'amélioration pédagogique*. En 2005, la France a consacré 6,9% de son PIB à l'éducation, soit autant, mais pas plus, qu'au début des années 1990[39]. Là aussi, évitons la simplification binaire : moyens ou évolution de la pédagogie. Pour ce qui est de la pédagogie, il s'agit, une fois définies les compétences devant être maîtrisées par tous les élèves aux différents niveaux du cursus, de laisser place à plus d'initiative dans les écoles au profit d'une obligation de résultats. Le système éducatif

[39] De 1998 à 2005, le PIB a progressé de 15,7%, alors que la Dépense Intérieure d'Education (DIE) n'a augmenté que de 6,3%, ce qui explique la baisse régulière de la part de la DIE dans le PIB, jusqu'à 6,9% en 2005. La France se classe ainsi en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, derrière l'Espagne, le Japon, les Pays-Bas, l'Italie, l'Allemagne, l'Australie, le Royaume-Uni et la Finlande (MEN, *L'état de l'école*, octobre 2006).

français est très centralisé (programmes nationaux, hiérarchie de l'institution, gestion des enseignants), mais l'égalité affichée masque souvent le manque d'équité.

Malgré les démocratisations successives, il reste trop souvent fondé sur un élitisme, confondu avec la nécessaire recherche de l'excellence : la sélection des meilleurs continue trop souvent à primer sur l'éducation et le développement des compétences de tous. Dans le domaine de *l'évaluation* par exemple, rien ne justifie que la distribution des notes des élèves en fin d'année épouse une forme gaussienne quelles que soient la distribution des compétences en début d'année ou les qualités des enseignants. Pourquoi la moyenne de la classe devrait-elle se situer autour de 10 et mettre près de la moitié des élèves en échec, quel que soit leur niveau moyen par rapport à une évaluation externe ? Cet effet Posthumus mis en évidence dans les années 40 (Crahay, 2003), rebaptisé « constante macabre » par Antibi (2003), est caractéristique du système français. Elle a pour effet le découragement de générations d'enfants et de jeunes. Les pays qui ne la connaissent pas ne semblent pas avoir pour autant plus de difficulté que les autres à repérer leurs meilleurs élèves. Comme le dit André Legrand, ancien Directeur des lycées : « pour citer un excellent auteur québecois, une manière infaillible d'identifier les bons nageurs, c'est d'organiser un naufrage… ». Le découragement fréquent ou le manque de confiance en soi chez les élèves en France se traduit dans les évaluations internationales de fin de primaire (PIRLS) et au-delà, pour les élèves de 15 ans (PISA). Dans cette dernière comparaison, la France, sur 41 pays interrogés, occupe la dernière place quant au bien-être des élèves à l'école.

Les comparaisons internationales nous interrogent aussi sur *la longueur de la journée scolaire* et le nombre d'heures de cours en France. De 7 à 14 ans, les élèves français reçoivent 7500 heures de cours, alors que la moyenne des pays de l'OCDE est environ de 6000 heures. Le nombre d'heures d'enseignement n'est pas un facteur de réussite, puisque la Finlande, qui obtient les meilleurs résultats scolaires (1er en compréhension de l'écrit et en sciences, 2ème en mathématiques) ne dépasse pas 5000 heures. (Regards sur l'éducation, OCDE, 2006). Du temps d'enseignement dégagé laisserait place pour les enfants à d'autres activités organisées par les collectivités territoriales, et pour les enseignants, au *temps de travail en équipe*, en partenariat et en relation avec les parents.

Peut-on systématiser une ou deux *rencontres annuelles individualisées entre l'enseignant et les parents de chaque élève* pour faire le point sur l'activité scolaire, les progrès, les difficultés de l'enfant, éventuellement le soutien nécessaire dont il a besoin dans la famille et en classe ? Il est possible de mieux aider l'enfant dans son développement en exerçant une véritable coéducation dont les effets devraient être évalués.

Ne vaudrait-il mieux pas, comme dans certains pays en tête des comparaisons internationales en matière d'éducation, *que les enfants de CP conservent le même enseignant* dans le niveau scolaire suivant, voire au-delà, notamment en ZEP ou plus largement, pour de meilleures progressions individualisées dans les apprentissages ? Là encore, des évaluations seraient nécessaires pour comparer les effets des différentes possibilités : changement d'enseignant avec l'année scolaire ou même enseignant dans un cycle, voire davantage.

Au-delà des enjeux d'une période électorale qui s'annonce, l'évolution de l'école primaire en vue d'une *amélioration sensible de la prévention et de la prise en charge des difficultés scolaires* représente un investissement pour l'avenir et sur le long terme. Terminons par un exemple bien réel. Il s'agit du témoignage d'une mère d'élève de CE1 en Loire-Atlantique, la semaine dernière. Quelques semaines après la rentrée de sa fille en CP, elle interroge l'enseignante sur la manière dont les choses se passent pour elle en classe, et elle s'entend dire : « Sabrina redoublera sûrement une classe d'ici la fin de l'école primaire ! ». La mère ne reçoit aucune information quant à un bilan ou une proposition d'aide pour sa fille. Finalement, Sabrina passe en CE1. A la rentrée, la mère interroge très vite l'enseignant de CE1 en lui faisant part du risque de redoublement signalé par la maîtresse de CP. L'enseignant la rassure, en disant qu'il n'y a pas de problème particulier. Le bulletin scolaire du premier trimestre arrive : les résultats sont faibles et le risque de redoublement du CE1 est mentionné par l'enseignant. Des difficultés étaient repérées au cours du premier trimestre de CP, mais n'y avait-il pas d'autre solution que la menace d'un redoublement à faire peser dès le début de la scolarité élémentaire sur les espoirs de réussite de l'élève et de sa famille, comme quelque chose de non situé et d'inéluctable ?

Références

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston, Dordrecht : Kluwer.

Alexander, K.R., Entwisle, D.R., & Dauber, S.L. (1993). First grade classroom behavior : its short and long-term consequences for school performance. *Child developpement*, 64, 801-814.

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Toulouse : Math'Adore.

Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck Université.

Bardi, A.M., Bouzaher, M., Dyckmans, A., Houchot, A., Leblanc, M., Malléus, P., Menasseyre, C., Gauthier, R-F, Bassy, A-M, & Vogler, J. (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* MENESR, IGEN-IGAEN, n°2005-079, juillet.

Baton-Hervé, E. (2000). *Les Enfants téléspectateurs : programmes, discours et représentations*. Paris : L´Harmattan.

Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bouysse, V. (1996). La polyvalence des Maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? *Mémoire de DEA,* Paris, Université René Descartes.

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. & Lecomte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue française de pédagogie*, n° 126, 97-110.

Brisset, C. & Golse, B. (2006). *L'école à 2 ans : est-ce bon pour l'enfant ?* Paris : Odile Jacob.

Caille, J.P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Education & formations*, n°60, juillet-septembre.

Caille, J.P. (2004). Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. *Education & Formations*, n°69. Paris, MEN – DEP.

Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text, implications for instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.

Chevalier-Coyot, M., Houchot, A., Matringe, G., Valadas, M. & Weinland, K. (2006). *Programmes personnalisés de réussite éducative*. MENESR, IGEN, n°2006-048, juin.

Colmant, M. & Mulliez, A. (2003). Les élèves de CM1. Premiers resultants d'une evaluation internationale (PIRLS). MJER, *Note d'information* 03.22).

Cosnefroy, O. & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Educations & Formations*, n°70, 73-82.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck Université (2ème édition).

Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de*

Pédagogie, 148, 11-23.

Cummins, J. (1979).- Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research, 49*, p. 222-251.

Dauphin, L. & Trosseille, B. (2004). Les compétences générales en fin de collège. *Note d'Evaluation*, 04.09, MEN – Direction de l'Evaluation et de la Prospective, octobre.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

Delhaye, G., Pourtois, J.P. (1980). L'enjeu scolaire, la perception en milieu parental socialement contrasté, *Population et Famille*, n° 2/3, 29-52.

Delhaye, G., Pourtois, J.P. (1981). La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental contrasté. *Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB*, 4,790-813.

DEP (2003). Faut-il développer la scolarisation à deux ans ? In « 18 questions sur le système éducatif ». *Education et Formations*, n°66, pp. 7-12.

DESCO. (2003). *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*. MJER & SCEREN-CNDP, Documents d'accompagnement des programmes, collection Ecole.

Deviterne, D., Prairat, E., Retornaz, A., Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l' école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité. *Perspectives documentaires en éducation,* N° 46-47.

Durut-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? in G. Chapelle & D. Meuret, *Améliorer l'école*, Paris : PUF.

Ehrlich, S., Bramaud Du Boucheron, G., Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Ehrlich ,S. & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève. *Revue Française de Pédagogie,* 86, 35-48.

Fayol, M. (1997). La production du langage écrit ". In J. David et S. Plane (éds) *L'apprentissage de l'écriture*, Paris : PUF.

Florin, A. (1987). Les représentations enfantines de l'école : étude exploratoire de quelques aspects. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 31-42.

Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.

Florin, A., sous la dir. de (1998). La maîtrise de la langue orale à l'école primaire. Recherche sur contrat pour la Direction des Ecoles. Rapport terminal (2 volumes). Université de Nantes, Labécd.

Florin, A. sous la dir. de (1999). *Modes d'accueil et développement du jeune enfant*. Recherche sur contrat pour la Caisse d'Allocations Familiales. Rapport terminal. Université de Nantes, Labécd.

Florin, A. (1999). *Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses. (2ème édition).

Florin, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.

Florin, A. (2002a). *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil*. Paris INRP.

Florin, A. (2002b). *Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris : Dunod.

Florin, A. (2004). *La garde des enfants de deux ans : qu'en dit la recherche ?* Synthèse pour le PIREF. Direction de la recherche (disponible sur le site du PIREF : http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm)

Florin, A. (2005). Processus de socialisation langagière et maîtrise du langage. In D. Bouget & S. Karsenty (dir.), *Regards croisés sur le lien social*. (pp.101-111).Paris : L'Harmattan.

Florin, A. (2006). Trop grand à la crèche ? Trop petit à l'école ? Les conditions d'un accueil réussi. In Collectif, *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*. Toulouse : Erès, Collection Mille et un bébés (réédition révisée de 2001).

Florin, A. (2006, à paraître). Les différents modes d'accueil des jeunes enfants et leurs impacts respectifs. In Collectif. *Penser des politiques publiques au service de la petite enfance*. Paris : L'Harmattan.

Florin, A., Cosnefroy, O. & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 54, n°4, 237-246.

Florin A., Guimard, P., Fleury-Bahi, G., Gardair, E., Ndobo, A., Nocus, I., Rambaud, A., Rocher, A.S. (2005). *Surmonter les difficultés de lecture - écriture en 6ème*. Rapport terminal de recherche pour l'Institut de Recherche Economique et Sociale.

Florin, A., Guimard, P., Imbert, D., Bernoussi, M. (2003). Expérimentation de cours préparatoire à effectifs réduits. Rapport à la DEP (Ministère de l'Education Nationale).

Florin, A., Guimard, P., Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique de l'oral en grande section de maternelle sur la maîtrise de l'oral et de l'écrit au cycle 2. *Psychologie française*, 45-3, 219-234.

Florin, A., Guimard, P., Khomsi, A. (2000). La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles: effets relationnels et cognitifs induits par les pratiques de classes (étude au cycle 2). Rapport terminal de recherche à l'INRP. Université de Nantes, Labécd.

Florin, A., Guimard, P., Le Dreff, G., Walkstein, C. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.

Florin, A. Guimard, P. & Nocus, I. (2007, à paraître). Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3. in Grossman, F. & Plane, S. « *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux* », Presses Universitaires du Septentrion.

Florin, A., Verrier, N., Bernoussi, M. (1996). Garçons et filles à l'école maternelle: quelles compétences? quelles représentations? in M. De Léonardis & O. Lescarret (eds). *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan, Bibliothèque de l'Education.

Florin, A. & Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. In Kail, M. & Fayol, M. (eds). *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*. (pp. 240-282). Paris, PUF, Collection Sciences de la pensée.

Gauthier, C., Mellouki, M., Simard D., Bissonnette S. & Richard, M. (2005). Quelles sont les pédagogies efficaces ? *Les cahiers du débat*, Fondation pour l'innovation politique, 48 pages.

Geoffroy, (2006). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. Paris : La documentation française.

Gibert, F., Levasseur, J. & Pastor, M-M. (2004). La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire. *Note d'Evaluation*, 04.10, MEN - Direction de l'Evaluation et de la Prospective, octobre.

Gombert, J. E. & Fayol, M. (1988). Auto-contrôle par l'enfant de ses réalisations dans des tâches cognitives. *Revue Française de Pédagogie, 82*, 47-59.

Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6ème et 5ème. *Education & Formations*, n°32. Paris, MEN – DEP.

Grissom, J. & Shepard, L. (1989). Repeating and dropping out of school. In L.A. Shepard & M.L. Smith, *Flunking grades. Research on policies on retention*. London, Palmer Press.

Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A. (soumis). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle.*

Guimard, P., Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire, *Psychologie et Psychométrie*, *22* (1), 75-100.

Guimard, P., Florin, A. (2004). Travailler avec de petits effectifs réduit-il les différences de performances liées au trimestre de naissance ? Rapport à la DEP (Ministère de l'Education Nationale), 19 pages.

Guimard, P., Florin, A. (2005). Etude différentielle de l'évolution des élèves et de leurs compétences selon les profils dégagés en CP dans le cadre du dispositif « CP à effectifs réduits ». Rapport terminal de recherche pour la DEP, Etude 1 (Contrat d'étude et de recherche n° CV05000005), 24 pages.

Guimard, P., Florin, A. (2005). Les profils de compétences des élèves en CP : évolution des performances et effet du dispositif « CP à effectifs réduits » au cours du CE1. Rapport terminal de recherche pour la DEP, Etude 2 (Contrat d'étude et de recherche n° CV05000005), 23 pages.

Guimard, P., Florin, A. & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 52 (1), 63-76.

Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (2004). Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ? Ministère de l'education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, Avis du Hcéé n°14.

Holmes, C.T. (1989). Grade level retention effects : a meta-analysis of research studies. In L.A.

Shepard & M.L. Smith, *Flunking grades. Research on policies on retention*. London, Palmer Press, 16-33.

Imbert, D ., Gilet, A.L., Florin, A. (2006). Les déterminants cognitifs des acquis des élèves en mathématiques : résolution de problèmes et culture mathématique. Rapport terminal de recherche à la DEPP (convention n° 1232), 37 pages.

Jeantheau, J.P., Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». DEP, *Note d'Information* 98-40.

Jones, E.E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicaping stratégies : the appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

Johsua M.A. (1998). Point de vue sur la polyvalence des professeurs des écoles. *Skolê*, n°8, 71-89.

Lahire, B. (2006). Pour une pédagogie explicite. Entretien. *Le Monde de l'Education*, n°351 (octobre), 69-73.

Lautrey, J. (1989). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.

Le Bastard, S. & Suchaut B. (2000). Lecture-écriture au cycle II. Évaluation d'une démarche innovante. *Les cahiers de l'IREDU*, n°61.

Levasseur, J., Andrieux, V., Chollet-Remvikos, P. (2002). Avant et après les vacances. Evolution des acquis des élèves. MEN, *Note d'Information*, 02-34, juillet.

Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

Livingstone, S. (2002) *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*. London: Sage.

McClelland, M.M. & Morisson, F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children, *Early Childhood Research Quaterly*, 18, 206-224.

Mc Dermott, P.A., Leigh, N.M. & Perry, M.A. (2002). Development and validation of the preschool learning behavior scales. *Psychology in the Schools*, 39, 353-365.

Macé, S. Florin, A. (2005). Amitié et attachement à la crèche et à l'école maternelle. In Scolariser la petite enfance ? Actes du 2ème Colloque international « Constructivisme et éducation ». Genève, Service de la recherche en éducation.

Mallet, P. (2004). *Fonctionnement psychosocial des élèves en fin de troisième*. Convention MENESR, DEP CE1.

Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des classes. *Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, janvier 2001, 39 pages

Ministère de l'Éducation Nationale (2002a). Les nouveaux programmes de l'école primaire. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, hors série n°1 du 14 février 2002.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002b). *Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997*. Direction de la Programmation et du Développement, n° 132.

Ministère de l'Education Nationale (2006). *L'état de l'école de la maternelle à l'enseignement supérieur, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n°16, octobre.

Nocus, I., Florin, A., Guimard, P. (2005). *Évaluation de l'expérimentation « L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie ».* Convention avec l'IFM de Nouvelle-Calédonie, Rapport terminal de recherche.

Nocus, I., Florin, A., Guimard, P. & *Vernaudon, J.* (soumis). Effets d'un dispositif d'enseignement de la culture et des langues kanak sur la maîtrise de l'oral et de l'écrit en français à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie.

OCDE (2006). *Regards sur l éducation 2006* Centre for Educational Research and Innovation : Éditions OCDE Les indicateurs de l'OCDE .

Paul, J.J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris, ESF.

Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien. Théorie de l'attachement*. Paris : Odile Jacob.

Pourtois, J.-P, Delhaye, G. (1981). L'école : connotations et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*, 54, 24-31.

Pourtois, J.P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Générations*. 1 (revue numérique).

Ringard, J.C. (2000). A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique. *Rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale.

Seibel, C. (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie,* 67, 7-28.

Seibel, C. & Levasseur, J. (1983). Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire. *Educations & Formations*, n°2.

Suchaux, B. (1996). La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 123-153.

Toczek, M.C. & Martinot, D. (dir.) (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris, Armand Colin.

Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'Education sous la direction de J.J.Paul, Université de Bourgogne, IREDU.

Troncin, T. (2007). Résultats complémentaires : progressions des redoublants de CP et des non redoublants faibles. Communication personnelle non publiée.

Verrier, N. (1997). *Développement des représentations de l'école et du soi scolaire: étude longitudinale à la maternelle*. Thèse pour le Doctorat en psychologie, sous la direction d'A.Florin. Université de Nantes, Labécd.

Yen, C.J., Konold, T.R., & Mc Dermott, P.A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement ? *Journal of School Psychology*, 42, 157-169.

Sites

www.banqoutils.education.gouv.fr

www.bienlire.education.fr

www.oecd.org/edu/rse2006

www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/libreexamen.htm